

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Tarvittaisiin myös aine, joka opettaisi monipuolisesti eri uskonnoista, uskonnottomuudesta, etiikasta ja moraalista.”
Evankelis-luterilaisen uskonnon luonne peruskoulun oppiaineena opetus-
suunnitelman perusteissa 1970–2014

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

RAMI NIEMI

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

RAMI NIEMI: ”Tarvittaisiin myös aine, joka opettaisi monipuolisesti eri uskonnoista, uskonnotto-
muudesta, etiikasta ja moraalista”. Evankelis-luterilaisen uskonnon luonne peruskoulun oppiaineena
opetussuunnitelman perusteissa 1970–2014.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 97 sivua

Toukokuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineen luonnetta vuosina 1970–2014. Tutkimuksen aineistona olivat vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteasiakirjat. Varsinaiseksi tutkimuskohteeksi muodostui näin ollen se, miten evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen luonne määrittyi eri aikoina kirjoitetuissa opetussuunnitelmassa ja miten tämä luonne on kehittynyt läpi peruskoulun historian.

Tutkimus toteutettiin useilla eri analyysitavoilla. Oppiaineen yleistä luonnetta tutkittiin sekä oppimistavoitteitten että oppisisältöjen näkökulmasta. Oppimistavoitteet analysoitiin laadullisen tutkimusotteen kautta luokittelemalla kukin tavoite ensinnäkin Ninian Smartin uskontojen ulottuvuusmallin mukaisten luokkien sekä toisaalta Bloomin taksonomian kognitiivisen ja affektiivisen oppimisen välille tehdyn peruserottelun mukaisesti. Lisäksi oppimistavoitteet analysoitiin systemaattisen analyysin keinoin, jolloin kyettiin paljastamaan tavoitteisiin implisiittisesti sisältyneitä käsityksiä uskonnonopetuksesta ja sen luonteesta. Oppisisällöt analysoitiin systemaattisen analyysin keinoin, jotta voitiin löytää niihin sisäänkirjoitettuja käsityksiä oppiaineen sisäisestä struktuurista ja sen paljastamista julkilausumattomista opetusta ohjaavista oletuksista.

Tutkielman taustaluvussa käsitellään yleisesti suomalaisen uskontokasvatuksen historian sekä erityisesti uskonnonopetuksen kehityksen päälinjoja ennen siirtymistä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun. Ennen kansakoulua uskontoon liittyvä opetus oli ollut pitkälti katekismusopetusta. Uuden kansakoulun uskonnonopetus nosti uuden pedagogiikan myötä vahvemmin keskiöön Raamattuun liittyvän aineksen, vaikka kiistat katekismusopetuksen asemasta ja uskonnonopetuksen asemasta suhteessa kirkon kasvatukseen jatkuivat läpi kansakoulun historian. Peruskouluun siirryttäessä uskonnonopetus oli alettu ymmärtää entistä selkeämmin yhteiskunnan tarpeista nousevana opetuksena.

Uskonnonopetuksen oppiaineen peruselementit ovat pysyneet varsin samoina läpi peruskoulun, vaikka painotuksissa on ollut muutoksia. Maailmanuskontojen osuus on hiljalleen kasvanut. Raamattuopetuksen määrä on vastaavasti vähentynyt ja sen rooli opetusta ohjaavana keskuksena näyttää kadonneen. Kirkkohistorian osuus näytti olleen kasvussa, kunnes vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet leikkasivat sen osuutta siirtämällä painopistettä uskonnolliseen nykytodellisuuteen. Etiikka on ollut keskeistä sisältöä läpi peruskoulun. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa uutta on laaja-alaisen ja uskontotieteellisen otteen selkeä vahvistuminen sekä uskonnottomuuden selvempi huomiointi.

Sisältöjen verrattaisesta pysyvyydestä huolimatta opetuksen tavoitteitten määrittämä luonne on ollut jatkuvassa muutoksessa. POPS 1970 korosti opetuksen eettis-yhteiskunnallista luonnetta, kun taas POPS 1985:ssä painotettiin oppilaan omakohtaista kokemusta ja yksilöllisyyttä. POPS 1994 siirsi opetuksen painopisteen affektiivisesta kognitiiviseen oppimiseen ja uskonnollis-katsomuksellisen yleissivistyksen tavoitteluun. Uuden uskonnonvapauslain myötä POPS 2004 korosti uskonnon kulttuurillista luonnetta ja merkitystä. Peruskoulun uskonnonopetuksen suurin yksittäinen murros tapahtui POPS 2014:n myötä, kun uskontotieteellinen ote voimistui ja koko opetussuunnitelma organisoi-
ttiin oppijalähtöisten ja uskonnon ilmiöön liittyvien osaamistavoitteitten kautta. Muutos merkitsi selvää pedagogista käännettä suomalaisen uskonnonopetuksen historiassa. Diskussioluvussa esitetyn perusteella POPS 2014:n mukainen evankelis-luterilainen uskonnonopetus vastaa erinomaisen hyvin katsomusopetuksen kansainvälisiä kriteereitä.

Avainsanat: uskontokasvatus, opetussuunnitelma, kasvatushistoria, uskonnonopetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	4
1.2	Aiempi aihepiiriin liittyvä tutkimus ja suhde tähän tutkielmaan	5
2	USKONNONOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYTILÄ SUOMESSA	8
2.1	Suomalainen uskontokasvatus ja koulun uskonnonopetus ennen peruskoulua	8
2.2	Peruskoulun uskonnonopetuksen perustelut ja tunnustuksellisuus	19
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
3.1	Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät	23
3.2	Aineiston luokittelun teoreettiset lähtökohdat ja perusteet	25
3.2.1	<i>Bloomin tavoitetaksonominen malli</i>	25
3.2.2	<i>Ninian Smartin uskonnon ulottuvuusmalli</i>	27
4	EVANKELIS-LUTERILAINEN USKONTO PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 1970–2014	32
4.1	POPS 1970 – uskonto eettis-yhteiskunnallisena raamattuopetuksena	32
4.2	POPS 1985 – valoisaa yksilöllis-kristillistä elämäntarkastelua	42
4.3	POPS 1994 – uskonnollis-katsomuksellisesti sivistävä uskonnonopetus	48
4.4	POPS 2004 – uskonnonopetus kulttuuriperintökasvatuksena	52
4.5	POPS 2014 – osaamistarpeista nouseva laaja-alainen uskonnonopetus	58
4.6	Tutkimustulosten yhteenveto	67
4.7	Tutkimustulosten luotettavuus	71
5	TULOSTEN TARKASTELU KANSALLISESSA JA KANSAINVÄLISESSÄ USKONNONOPETUSKESKUSTELUSSA	74
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	88
	LÄHTEET	93

1 JOHDANTO

1.1 Tutkielman lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimuskysymys

”Tarvittaisiin myös aine, joka opettaisi monipuolisesti eri uskonnoista, uskonnottomuudesta, etiikasta ja moraalista.” (Viljanen 2016, A4).

Edellä oleva sitaatti on Helsingin sanomissa julkaistusta kolumnista lokakuulta 2016. Koulun uskonnonopetuksesta ja sen luonteesta onkin käyty laajahkoa kansalaiskeskustelua etenkin opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä mutta myös monissa muissa yhteyksissä. Näen edellä olevan ja tämän työn yläotsikoksikin päätyneen lainauksen kuvaavan monellakin tavalla sitä yhteiskunnallista keskustelua, jota uskontojen ja katsomusten opetusta koskien on viime vuosina Suomessa käyty.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä evankelis-luterilainen uskonto on ollut ja on perusopetuksen oppiaineena. Varsinainen tutkimuskysymys on täten siinä, millainen oppiaine evankelis-luterilainen¹ uskonto on kunakin opetussuunnitelmakautena perusopetuksen aikana ollut ja minkälainen kehityssuunta peruskoulun evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineella näyttää olleen. Kysymystä lähestytään kahdelta tasolta: yhtäältä tarkastelen sisällönanalyttisen luokittelun kautta oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä sekä näissä tapahtuneita painopistemuutoksia eri aikoina, toisaalta käsittelen opetussuunnitelman lähiluvun ja siihen kytkeytyvän argumentaatioanalyysin kautta avautuvia perusteita, joilla evankelis-luterilainen oppiaine perustelee ja motivoi itsensä oppiaineena kussakin opetussuunnitelmassa. Tätä kautta analyysi tuo näkyviin myös eräitä opetussuunnitelmaan sisältyviä käsitteellisiä edellytyksiä ja syvenee siten osaltaan argumenttianalyysistä edellytysten analyysiksi.

Tutkielman aiheenvalinta ja kysymyksenasettelu liittyvät luonnollisesti myös tutkijan omista kiinnostuksista ja muuten tärkeinä pitämistä asioista nouseviin kysymyksenasetteluihin. Eräs keskeinen itseäni lähellä oleva taustapyrkimys nousee aineenopettajuuteeni ja omaan koulutustaustaani

¹ Kirjoitan muodon evankelisluterilainen sijaan systemaattisesti muotoon evankelis-luterilainen, sillä tulkiten sen rinnasteiseksi yhdyssanaksi, jossa evankelinen ja luterilainen ovat tasavertaisia osia tietyn tunnustuksellisen kristinuskon muodon määritteinä.

liittyvistä tekijöistä. Näistä keskeinen on luonnollisesti pyrkimys ymmärtää oman ensimmäisen opettavan aineeni oppiainetraditiota ja sen historiallista rakentumista; kyse on aineenopettajan luontaisesta omaan oppiaineeseensa kohdistamasta kiinnostuksesta.

Toisaalta tarkastelen perusopetuksen evankelis-luterilaista uskontoa myös evankelis-luterilaisen kirkon rippikoulun näkökulmasta. Kuten Innanen vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman ja vuoden 2001 rippikoulusuunnitelmien osalta osoittaa, Suomen evankelis-luterilaisen kirkon järjestämä rippikouluopetus ja perusopetuksen evankelis-luterilainen uskonto -niminen oppiaine ovat sisältöjen ja joiltain osin myös tavoitteitten osalta osittain päällekkäisiä, vaikka samalla näitten välillä on myös olennainen ero. Joka tapauksessa oppijana on sekä rippikoulussa että koulun evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksessa yksi ja sama nuori, joka suhteuttaa molemmissa näistä ympäristöistä oppimaansa toiseen. (Innanen 2009, 26–29). Sisällöllis-tavoitteellisista ja järjestäjää koskevista eroista huolimatta rippikoulu ja koulun evankelis-luterilainen uskonnonopetus ovat jossain mielessä molemmat yhteydessä samaan uskonnolliseen yhteisöön eli Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon: rippikoulu on kirkon kasteopetusta, koulun uskonnon opetus lähtee yhteiskunnan tarpeista, mutta se järjestetään oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan mukaan oman uskonnon opetuksena. (Ks. esim. Seppo 2003, 179). Näitten kahden välinen suhde on täten eräs tämän tutkimuksen taustajuonne, mutta ei varsinainen tutkimuskysymys.

Omien intressien lisäksi tälle tutkimukselle on olemassa luonnollisesti muita, osittain omiin kiinnostuksiini kytkeytyviä laajemmin merkittäviä perusteita. Koulun evankelis-luterilaisen uskonnon luonteen ymmärtäminen on tärkeää sekä itse oppiaineen opettajille että Suomen evankelis-luterilaisen kirkon rippikoulujen opettajille. Toisaalta uskonnonopetus on laajemminkin kiinnostava ja sekä poliittista että yleistä kansalaiskeskustelua herättävä kysymys, joten sitä koskeva kriittinen tutkimus on myös yhteiskunnallisesti katsoen tarpeellista. Kolmanneksi työni voi omalta osaltaan tuoda esille suomalaisen koulun ja koulukasvatuksen historiallista muutosta ja auttaa siten hahmottamaan tai ainakin avaamaan yhden ikkunan tarkasteltaessa laajempia yhteiskunnallisia muutoksia peruskoulun historiassa. Tutkielman lopussa pyrinkin asettamaan tutkimustulokset osaksi kansainvälistä uskonto- ja katsomusopetuskeskustelua ja arvioimaan suomalaisen koulun uskontokasvatuksen ja uskonnonopetuksen tulevaisuutta.

1.2 Aiempi aihepiiriin liittyvä tutkimus ja suhde tähän tutkielmaan

Uskonnondidaktista ja uskonnonopetusta laajemminkin käsittelevää tutkimusta on Suomessa harrastettu verrattain runsaasti esimerkiksi joihinkin muihin kouluaineisiin nähden. Vaikka uskon-

nonopetusta on tutkittu myös kasvatustieteellisissä tiedekunnissa, selittänevät uskonnonopetustutkimuksen suurehkoa määrää yhtäältä aineesta ja sen luonteesta käydyin keskustelun laajuus ja toisaalta uskonnon oppiaineeseen ja laajemmin uskontokasvatukseen Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan piirissä osoitettu laaja-alainen ja eri tutkimusaloilta kohdistunut mielenkiinto.

Uskontopsykologisessa tutkimussuunnassa uudempaa painopistettä edustaa niin sanottu spiritualiteetin tutkimus, jonka alalla Martin Ubanin *Young, Gifted and Spiritual* (2007) ja Kirsi Tirrin *Religion, Spirituality and Identity* (2006) ovat keskeisiä. Keskeisenä psykologisesti painottuneena tutkimuksena on mainittava lisäksi ainakin Kalevi Tammisen lasten ja nuorten uskonnollista kehitystä koskeva laaja tutkimustyö, jonka jonkinlaisena koosteena voidaan pitää teosta *Religious Development in Childhood and Youth* (1991).

Suomalaisen uskonnonopetuksen historiasta on olemassa kattavasti tutkimusta. Siitä on erityisesti mainittava Tammisen kansakoulun uskonnonopetusta käsittelevät vuoden 1967 työt eli kansakoulujen uskonnonopetusta vuosina 1898–1912 tarkasteleva *Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan murroksessa* ja *Kansakoulun uskonnonopetussuunnitelma vuosina 1912–1939* (Tamminen 1967a, 1967b). Lisäksi keskeisiä töitä ovat Harri Saineen *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla* (2000), Tapani Innasen Kallilahden kylää koskeva paikallistutkimus *Uskonnon opettamista ja oppimista maalaisyhteisössä* (2006) ja Saila Poulterin *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa* (2013). Samaan joukkoon voi jossain mielessä lukea myös uskonnon asemaa lounaishämäläisissä kouluissa vuosina 1860–1960 käsittelevän Hannu Sunin *Sekularisaation purituksessa* (2005). Hieman vanhemmasta mutta yhä käyttökelpoisesta tutkimuksesta on mainittava Taimo Iisalon *Suomen koulujen uskonnonopetus 1843–1883* (1968) ja Esko Kähkösen *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulu-uudistuksessa 1944–1970* (1976). Uskontokasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa on tutkinut Eeva Vaalgamaa teoksessa *Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta* (2003). Uskontokasvatushistorian yksittäisiä vaikuttajia käsittelevästä tutkimuksesta voi mainita ainakin Hannu Välimäen *Lauri Ingman suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä* (1998) ja Lassi Pruukin Martti Haavion pedagogiikkaa käsittelevä *Miten opettaa sitä mitä ei voi opettaa?* (2003).

Antti Räsänen on tutkinut suomalaisten käsityksiä uskonnonopetuksesta teoksessaan *Koulun uskonnonopetus* (2006). Opettajien ja uskontokasvatuksen suhdetta eri aikoina käsittelevät ainakin Martti Kuikan *Uskonnonopetus Suomen kansakouluopettajaseminaarissa vuosina 1863–95* (1973), Kyösti Väänäsen *Evangelisluterilainen uskonnonopetus Savonlinnan seminaarissa* (1990) sekä Tirrin ja Kallioniemen *Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta kouluaineena* (1999).

Kansainvälisesti vertailevaa tutkimusotetta edustaa Markku Pyysiäisen *Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus* (1982). Samaa tematiikkaa käsittelee hänen tutkimuksensa *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa* (2000). Viime aikoina erityisesti Arto Kallioniemi on vertaillut eri maitten uskonnonopetusratkaisuja (ks. esim. Kallioniemi 2007b).

Tutkimuksessani taustalla läsnä olevaa rippikoulunäkökulmaa on Suomessa tutkittu viime vuosina Tapani Innasen johtamassa hankkeessa, jonka eräänlaisena loppuraporttina voidaan pitää hänen yhdessä Kati Niemelän kanssa toimittamaa kokoomateosta *Rippikoulun todellisuus* (Innanen & Niemelä 2009). Kansainvälisesti aihetta ja sen tutkimusta on kuvattu teoksessa *Confirmation Work in Europe* (Schweitzer et al. 2010). Kaiken kaikkiaan uskontokasvatusta ja erityisesti uskonnonopetusta ja sen historiaa koskevaa tutkimusta on saatavilla varsin runsaasti. Lisäksi aihepiiri on jatkuvasti useitten pro gradu -töitten kohteena.

Suomalaisen uskontokasvatuksen ja varsinkin uskonnonopetuksen historiaa, jonka tutkimukseen myös oma tutkielmani lukeutuu, voidaan siis pitää laajasti tutkittuna aiheena. Kuitenkaan otteeltaan vastaavaa työtä ei ole aiemmin tehty. Suurin osa uskonnonopetuksen historiaan liittyvää tutkimusta lähestyy aihetta nimenomaan historiallisen selittämisen kautta eli pyrkii opetussuunnitelman ulkopuolisilla lähteillä kuvaamaan ja selittämään tapahtunutta muutosta. Toisaalta aiempi tutkimus ei tutkimusajankohtansa vuoksi oman tutkielmani tavoin yleensä ulotu aivan uusimpiin peruskoulun opetussuunnitelmiin ja niitten tarkasteluun. Tutkimuskysymyksen tasolla omaa työtäni lähelle tuleva Pyysiäisen *Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus* (2000) edustaa omaani verrattuna enemmänkin synkronisesti vertailevaa uskonnonopetuksen luonnetta ja jo siten on luonteeltaan erilainen, sillä oma tutkielmani on enemmänkin diakronisesti vertaileva. Oma tutkielmani tarkastelee tästä poiketen yhden oppiaineen sisäistä kehitystä ajan kuluessa, joskin sen puutteeksi tulee jäämään juuri Pyysiäisen kaltaisen samanaikaisvertailun työekonomisista syistä johtuva poisrajautuminen. Lisäksi Pyysiäisen analyysimetodi on toisenlainen kuin omani. Joiltain osin samankaltainen työ Poulterin *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa* rajoittuu historiallisessa osassaan tarkastelemaan uskonnonopetuksen yhteiskunnallista luonnetta eri aikoina ja poikkeaa näin ollen omasta työstäni, jossa tarkastelen ennemminkin uskonnon oppiaineen sisäistä identiteettiä ja yleistä luonnetta eri opetussuunnitelmissa. Poulterin työn näkökulman ollessa ennen muuta kansalaiskasvatuksen katsomuksellisessa perustassa eroaa se joistain tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä samankaltaisuuksista huolimatta olennaisesti omasta työstäni, jossa pyrin yhdistämään historiallista, uskontotieteellistä ja systemaattisteologista näkökulmaa uskonnonopetuksen luonteen tutkimuksessa.

2 USKONNONOPETUKSEN HISTORIA JA NYKYTILA SUOMESSA

2.1 Suomalainen uskontokasvatus ja koulun uskonnonopetus ennen peruskoulua

Suomalaisen uskontokasvatuksen juuret ulottuvat syvälle historiaan. Luonnollisesti nykikäsittein uskontokasvatuksellisesti määriteltävää opetusta ja oppimista on tapahtunut aina. Tässä yhteydessä käsittelenkin käytännössä lähinnä institutionaalista uskontokasvatusta ja sen kehitystä niin sanotusti suomalaisessa yhteiskunnassa, jolla tarkoitan autonomian ajalta alkaen kutakuinkin Suomen suuriruhtinaskunnan aluetta ja sitä edeltävältä ajalta periaatteessa nykyisen Suomen aluetta. Kuitenkin käytännössä seuraavassa kuvattava laaja kehityskaari perustuu hallitsevan luokan uskontokasvatuksellisten tavoitteitten ja uudistuspyrkimysten kehitysten laajan kehityskaaren kuvaamiseen olemassaolevan tutkimuskirjallisuuden pohjalta, sillä tässä yhteydessä ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan pyrkiä käsittelemään erilaisten kasvatus- ja opetusmuotojen ja -käytäntöjen todellista leviämistä eri alueilla.

Järjestyneen suomalaisen kristillisen uskontokasvatuksen juuret ovat jo katolisen ajan ensirippikäytännössä. Kun varhaiskirkossa lapsikasteen yleistyttyä kasteopetus siirtyi kasteen jälkeiseen aikaan, nousi esiin kysymys sen käytännöllisestä toteuttamisesta ennen muuta opetuksen ajankohtaan ja muotoon sekä tähän liittyen sakramentteihin – ennen muuta ehtoolliseen – osallistumisen edellytyksiin liittyviltä osin. Keskiajan lännen kirkon merkittävimpiin kuuluva neljäs lateraanikon-siili määräsi vuosittaisen ripin ja ehtoollisen pakollisiksi ja ennen pitkää ripin sakramenttiin osallistumista alettiin pitää ehtoolliseen osallistumisen edellytyksenä. Tämä johti käytännössä siihen, että konfirmaatio sekä ensirippi ja ensiehtoollinen alkoivat asettua läheiseen ajalliseen yhteyteen keskenään, vaikka näitten järjestys käytännössä vaihtelikin. Joka tapauksessa opetus liittyi kasteen jälkeisiin sakramentteihin siten, että niihin osallistumisen edellytyksenä olevan kypsän iän tunnusmerkkinä tuli osata tietyt keskeiset tekstit kuten Isä meidän -rukous ja uskontunnustus. Tekstien osaamisen kontrollinniksi kehittyi tutkinto, Ruotsissa ilmeisesti jo 1300-luvulla. (Taipale 1980, 19–25)

Reformaation myötä 1500-luvulta varsinaisina sakramentteina alettiin pitää kastetta ja ehtoollista, mikä johti kasteen sakramentin aseman vahvistumiseen, jolloin kasteopetuksen tarkoitukseksi

alettiin ymmärtää kasteen lahjan eläväksi tekeminen sen sijaan, että se valmistaisi seuraaviin sakramenteihin. Tämä puolestaan johti kristinopin pääkohtiin keskittyvän katekismuksen opettamisen ja kuulustelun aseman korostumiseen, mistä puolestaan käytännössä seurasi se, että ripistä tuli ehtoolliseen osallistumisen edellytys ja keskeinen kristinopin kuulustelun väline. Reformaation painotukset johtivat kärjistäen siihen, että luterilaisesta kirkosta tuli korostuneesti juuri sanaan keskittyvä opetuksen ja kasvatuksen kirkko ja papista kansan opettaja ja kasvattaja. (Iisalo 1968; 15; Taipale 1980, 25–31; Timonen 2001, 21)

Ainakin nykyisen Suomen länsiosan muodostaneessa Turun hiippakunnassa katekismuksen opettaminen alkoi reformaation myötä muodostua keskeiseksi jumalanpalvelukseen tai sen välittömään yhteyteen kuuluvaksi toiminnoksi. 1600-luvun lopulta Johannes Gezelius vanhemman piispuuden aikana katekismuksen kuulustelu alkoi kuitenkin irtaantua ripistä omaksi tilaisuudekseen tai opetus- ja kuulustelutilaisuuksien sarjaksi käytännön ollessa eri seurakunnissa hyvin vaihtelevaa. Joka tapauksessa 1600-luvun täysortodoksian aikana luotiin rippikoululle rakenteelliset edellytykset, vaikka käytännössä monissa seurakunnissa oltiin vielä vuosisadan lopulla lähinnä kansanopetustyön perustavassa vaiheessa eli lukutaidon ja kristinopin alkeitten opiskelussa. Johannes Gezelius nuoremman aikana 1700-luvun alkupuolella koulunomainen ehtoollisopetus alkoi selkeämmin erottautua kansanopetuksesta sen eräänlaiseksi yläasteeksi. Yhtenä rippikoulun uranuurtajana oli Ilmajoen seurakunta ja kirkkoherransa Gabriel Peldán, joka vuodesta 1735 alkaen organisoi koulumuotoista ehtoollisopetusta rippikoulun nimellä siten, että vuodesta 1738 lähtien koko ikäluokka osallistui yhdessä ensiehtoolliseen. Ilmajoella rippikoulusta tuli näin selkeästi kansanopetuksen yläaste, sillä vanhempien tai heidän puolestaan joittenkin muitten alkuopetuksessa lukemaan opettamat lapset saattoivat päästä lukkarinkouluun, josta riittävästi osattuaan saattoi tulla valituksi rippikouluun. Ilmajoen rippikoulussa ehtoollisopetuksesta muodostui näin jumalanpalveluksessa tapahtuvasta katekismusopetuksesta irrallaan toimiva keskitetty opetusmuoto. (Taipale 1980, 31–41, 91–92, 112–119, 134, 155–162; Timonen 2001, 23–35).

Vuonna 1740 Turun tuomiokapituli totesi tarpeen tehostaa niin sanottua ensirippivalmistusta ja antoi ehtoollisen väärinkäytöstä huolestuneena seurakunnille kehotuksen järjestää rippikouluja, jotta kansa oppisi ymmärtämään saarnoja ja käymään ehtoollisella arvokkaasti. Kuten Taipalekin toteaa, voidaan tässä tavoitteessa tunnistaa sekä puhtasoppisuuden että pietismin yhteinen pohjavire. Samalla papin ja lukkarin työnjako periaatteessa selkeytyi, sillä lukkarin tehtävä oli huolehtia siitä, että katekismusta opiskelemalla kaikilla lapsilla olisi sama sisä- ja ulkolukutaidon käsittävä lähtötaso papin pitämän tätä lukkarinkoulua syventävän ja opitun ymmärtämiseen ja sen soveltamiseen keskittyvän rippikoulun alkaessa. Vaikka vuoden 1740 rippikoulukiertokirje ei määritellyt tarkemmin rippikoulun toteutusmuotoja ja rippikoulun leviäminen oli hidasta, olivat ainakin jossain

määrin järjestyneemmän suomalaisen koulujärjestelmän perusteet näin olemassa ja määriteltynä, kun rippikoulun pitäminen määrättiin Turun hiippakunnassa pakolliseksi 1763; konfirmaatio siihen liittyvänä toimituksena ei tullut kaikissa seurakunnissa käyttöön kuin vasta sata vuotta myöhemmin. Kotien antama alkuopetus ja lukkarinkoulu, joita voidaan pitää luonteeltaan kansanopetuksellisina, palvelivat näin kirkon ehtoollisopetusta. (Taipale 1980, 170–176, 195–196; Timonen 2001, 36).

Samaan aikaan suomalaisen rippikoulun alkavan organisoitumisen kanssa syntyi eurooppalaisen valistuksen piirissä voimakasta kiinnostusta kasvatuksen ja pedagogiikan kysymyksiin. Kasvatustilafilosofit alkoivat korostaa lapsen kehitysvaiheen huomioon ottavaa opetusta ja tämän aktiivista roolia oppimisessa, jonka oli tarkoitus palvella lapsen laajempaa sivistymistä. Samalla kasvatuksen päämäärät alettiin perustella tämänpuoleisin päämäärin kuten taloudellisiin näkökohtiin tai moraalin kehittymiseen vedoten. Joka tapauksessa lapsesta tai yhteiskunnan tarpeista nousevat näkökohdat nousivat kasvatustilafilosofien keskiöön näissä uusissa ja myös uudenaikaiseen ihmiskäsitykseen nojautuvissa kasvatustilafilosofyksissä, jotka vaikuttivat myös Suomessa ja saivat ainakin aikaan kasvatustilafilosofia- ja koulupoliittista keskustelua. Samaan aikaan on todettava, että myös teologiassa oli liikkeellä uudenlaisia valistusvaikutteisia virtauksia, joitten mukaan kristinuskonkin ydintä tulisi etiikasta. Erityisen merkittäväksi 1700- ja 1800-lukujen taitteen kasvatustilafilosofijaksikin on nostettu teologian professori ja piispa Jacob Tengström, joka oli teologina maltillinen neologi ja laajasti kasvatukseen perehtynyt opettaja, jonka mukaan opetuksen tuli vedota enemmän ymmärrykseen ja kokemukseen kuin muistiin ja abstrakteihin määritelmiin. Uskonnonopetuksen ei hänen mukaan saanut olla kuivaa ja merkityksetöntä ulkolukua vaan opettajan oli lastentajuisesti ja lasten kehitystä palvelevalla tavalla selitettävä kaikki oppiainekset. Tengström korosti myös vahvasti kristinuskon eettisesti kasvattavaa ulottuvuutta. Uudet kasvatustilafilosofiat törmäsivät joka tapauksessa perinteistä luterilaista yhtenäiskulttuuria vaalivan ja aikanaan raamatullisena pidetyn kasvatustilafilosofian ja sen perustana olleeseen pessimistisävyisestä ihmiskäsityksen kanssa, jossa perisyntin nähtiin turmelleen ihmisluonnon niin syvästi, ettei ihminen itse kyennyt mihinkään hyvään, ellei lain saarna ja ulkoinen kuri hänestä ensin pahaa tahtoa ankaralla kädellä kitkenyt, jotta armon evankeliumi voisi sitten juurruttaa häntä hyvään. Toisaalta tähän liittyi myös kollektiivinen yhteiskuntakäsitys, jossa valtion menestys ja yksilön moraalinen elämä kytkeytyivät toisiinsa. Joka tapauksessa valistusvaikutteet näkivät lapsen ilkeyden ja tottelemattomuuden johtuneen enemmän huonosta kasvatuksesta kuin synnynnäisestä pahasta tahdosta. (Iisalo 1968, 14; Timonen 2001, 39–55, 66–67).

Valistushenkisen papiston piirissä uudet kasvatustilafilosofiat saivat huomattavaa kannatusta ja kansan sivistämiseksi aivan uusia yleishyödyllisiä aineita pidettiin tarpeellisina. Toisaalta uskonnonopetuksen, jota kaikki opetus jossain mielessä perinteisesti oli, keskeisenä oppimateriaalina ollut

Svebiliuksen katekismus kohtasi rajuakin kritiikkiä, vaikka lopulta kykenikin säilyttämään asemansa. Uudet ajatukset eivät 1800-luvun alkupuolella toteutuneet käytännössä, mutta sivistyneistön piiriin levinneinä ne avasivat uusia näkökulmia kansan alkuopetuksen kehittämiseksi, joista merkittävimmät liittyvät uudenlaiseen oppimiskäsitykseen kytkeytyvään näkemykseen asianmukaisista ymmärtämiseen kannustavista opetusmetodeista sekä toisaalta ennen muuta oppiaineiden laajentamiseen kristinopista ja lukemisesta kirjoitukseen, laskentoon, historiaan, maantietoon, viljelykseen ja lauluun. Ne tulivat vaikuttamaan huomattavasti tulevaan kansanopetuksen ja siten myös uskonnonopetuksen uudistamiseen. Varsinkin säätyläisten piirissä oltiin kiinnostuneita olennaisesta laajentamaan perinteistä kansanopetusta. (Iisalo 1968, 23–24; Timonen 2001, 56–62, 70–71).

Kansanopetuksen uudistamisen eli käytännössä kansakoulujen vähittäiseen perustamiseen saakka jo mainittujen lähinnä kirkolliseen kasvatukseen liittyvien koulu- ja opetusmuotojen lisäksi Suomessa toimi 1800-luvun puolivälissä oppikoululaitos, jota säätelevä ensimmäinen koulujärjestys oli Ruotsissa annettu vuonna 1571 saksalaisten reformaation ja humanismin periaatteita yhdistävien koulujärjestysten esikuvan mukaan. Oppikoulu oli käytännössä virkamieskoulu, erityisesti pappisvalmistuskoulu. Tämä perustehtävä säilyi oppikoulun päätehtävänä myös vuoden 1724 koulujärjestyksen säätämisen jälkeen. Molempien järjestysten mukaisissa kouluissa uskontoon liittyvä oppiaine oli keskeisintä ja osuutena kaikesta opetuksesta se vaihteli viidenneksen ja kolmanneksen välillä. Oppiaines koostui pitkälti luterilaisen tunnustuksen mukaisen opin ja tunnustuskirjojen opiskelusta, jota täydennettiin apuaineitten asemassa olleella kirkkohistorialla ja vähäisellä Raamatun tuntemukseen liittyvällä oppiaineella. Opillinen aines oli hallitsevaa ja kaikkein keskeisintä puhdasoppisuuden ajan henkistä ohjelmaa noudattaneessa oppikoulussa. (Iisalo 1968, 24–25, 28–32, 38–39)

Vuoden 1843 koulujärjestys toi mukanaan linjajaon, jonka perusteella opiskeltavat aineet suuntasivat joko pappisuralle tai elinkeinoelämän ja muun hallinnon käytännöllisempiin tehtäviin. Oppikoulut myös säilyivät tuomiokapitulien valvonnassa, mikä ei kuitenkaan merkinnyt varsinaisesti kirkon ylivaltaa koulussa vaan ilmensi luonnollisena pidettyä ja perinteisesti samaa tehtävää toteuttavien tahojen liittoa. Uusi ja uusia aineita tuonut koulujärjestys merkitsi luonnollisesti myös uskontoon liittyvän aineksen supistumista, mutta myös sen jakamista kaikille kuuluvaan ja erityisesti papiksi aikovia koskevaan oppiaineeseen. Opillinen, luterilaiseen uskonkäsitykseen liittyvä aines näyttäisi olevan kuitenkin kaikille keskeistä sisältöä raamatunhistorialla ja kirkkohistoriallisella aineella täydentäen ja eri kouluasteilla hieman eri tavoin painottaen; Raamatun alkukielet ja pidemmälle etenevä dogmatiikan ja symboliikan opetus näyttävät kuuluneen tässä vaiheessa pappislinjan erityissisältöihin. Samaan aikaan uskonto alkoi kehittyä siihen erikoistuneitten opettajien tehtäväksi ja koulun tärkeimpänä oppiaineena uskontoon, erityisesti katekismukseen ja uskonoppiin, liittyvä

opetus alettiin katsoa rehtorille kuuluvaksi. Uskonnonopetuksen tavoite oli luterilaisen uskonkäsityksen henkilökohtaisessa omaksumisessa ja sen mukaisen elämäntavan noudattamisessa sekä valitsevan yhteiskuntajärjestyksen kunnioittamisessa. (Iisalo 1968, 28–36, 39–41, 46–45).

1800-luvun jälkipuolisko oli kuitenkin suuren kasvatusopillisen ja -poliittisen uudistumisen ja kiistelystä aikaa. Vuoden 1843 oppikouluja koskeva koulujärjestys perustui edelleen puhtasoppisuuden traditiolle, joskin pietismin ohjelman mukaisesti esiintyi myös ajatuksia uskonnollisen heräämisen asettamisesta uskonnonopetuksen tavoitteeksi. Kolmantena suuntauksena oli kuitenkin saksalaisesta valistuksesta vaikutteita saaneet pedagogiset virtaukset, jotka korostivat valistuksen ns. luonnollisen uskonnon ajatusta uskonnonopetuksen perustana sekä uskonnon välineellistä roolia moraalisen elämän kehittämisessä. Ylipäänsä opillisen aineksen keskeisyys kohtasi kritiikkiä vuosisadan puolivälissä ja historiallisen aineksen, paitsi kirkkohistorian niin ennen muuta raamatunhistoriallisen aineksen laajentamista ehdotettiin. Vaikka tämä ei vielä tuolloin toteutunut, oli tuleva suunta kuitenkin selvä: katekisasiain keskeisyys tulisi antamaan tilaa Raamatun, erityisesti raamatunhistorian opetukselle. Juuri kysymys raamatunhistoriasta ja sen suhteesta katekismusopetukseen tulisi olemaan keskeinen uskonnonopetusta koskeva kiistanaihe, toiset olivat valmiit myöntämään sille aseman lähinnä johdatuksena katekismukseen, kun taas toisten mielestä sen tulisi olla luonteeltaan konkreettisena ja havainnollisena kaikkein keskeisintä oppiainesta (Iisalo 1968, 54–60, 79–90).

1800-luvun loppupuolisko tulisi kuitenkin olemaan paitsi koko suomalaisen koululaitoksen myös uskonnonopetuksen kannalta ratkaisevaa aikaa, sillä valtiovalta kiinnostui maaseudun kansansivistysolojen parantamisesta, mikä vauhditti entisestään kansakoulukeskustelua. Tulevan koulun luonne ei kuitenkaan tuossa vaiheessa ollut vielä selvä, toisten mielestä sen tulisi olla ennen muuta työn koulu, kun taas perinteistä kirkollisen kansanopetuksen linjaa edustavien mielestä kansakoulun tuli olla ensi sijassa rippikouluun valmistava uskontokoulu. Kysymys jakoi myös papistoa, sillä osa siitä toivoi ja piti perusteltuna, että kansakoulusta tulisi kirkosta hallinnollisesti erillinen koulu. Uskontokoulun ajatus kuitenkin yleisesti torjuttiin ja kansakoulun tehtävänä tulisi olemaan kelvollisten jäsenten kasvattaminen yhteiskunnalle. Tämä kuitenkin tuli merkitsemään sitä, että kansakoulusta tuli hengeltään kristillinen koulu, vaikkakin kirkosta hallinnollisesti erillinen. Tämä kansanopetuksen irtaantuminen kirkosta nähtiin välttämättömänä jo senkin vuoksi, että useat kouluaineet olisivat puhtaasti valtion intresseihin kuuluvia, jotka eivät koskettaisi juurikaan kirkollisia asioita. Kristillisessä valtiossa kansakoulun kristillistä luonnetta ja sen roolia yhteiskunnalle kristittyjä jäseniä kasvattavana oppilaitoksena ei asetettu kyseenalaiseksi, mihin osaltaan vaikutti vanha kirkollisen kansanopetuksen perinne. Opettajien merkitys kristittyinä persoonallisuuksina tuli olemaan tässä kunnollisten kansalaisten kasvatustehtävässä keskeinen. Samaan aikaan myös oppikouluissa alkoi esiintyä pyrkimys irtaantua hallinnollisesti kirkosta, mikä myöhemmin tapahtuikin, vaikka kirkolle jäikin

polemiikkia aiheuttanut uskonnonopetuksen valvontaoikeus. (Iisalo 1986, 112–119, 123–139; Tamminen 1967b, 22).

Uudessa kansakoulussa raamatunhistoria tuli osin myös beckiläisen raamatullisen teologian vaikutuksesta olemaan keskeinen osa uskonnonopetusta, mikä vaikutti osaltaan myös siihen, että dogmatiikkaa alettiin pitää raamatunopiskelua seuraavana aineksena, joka tulisi johtaa suoraan Raamatusta myöhempien dogmaattisten muotoilujen sijaan. Katekismus ei kuitenkaan poistunut koulujen ohjelmasta, vaikka sitä koskeva keskustelu jatkuikin pitkään vuosisadan loppupuolelle. Erityisesti niin sanotun pitkän katekismusselityksen ulkolukua vastustettiin. Uudessa kansakoulussa uskonnosta tuli samalla yksi oppiaine muitten joukossa. Sen asema tuli kuitenkin olemaan keskeinen, missä näkyy erityisesti se, miten uskonto koettiin sekä kirkon että kansan parissa tärkeänä, eikä tätä kulttuuriympäristön mielipidettä voinut jättää huomiotta. Toisaalta myös kansakoulunopettajat pitivät uskontoa keskeisenä oppiaineena. Papisto kantoi erityisesti huolta opetuksen opillisesta puhtautesta, ja kansakoulun nähtiin opetuksellaan palvelevan myös kirkkoa, jonka piirissä uskonnonopetuksen tehtäväksi ymmärrettiin edelleen luterilaisten kristittyjen kasvattamisena. Tämä ei toki olennaisesti eronnut yleisestä mielialasta, sillä vaikka uskonnonopetuksella oli myös oma tiedolliset tavoitteensa, pidettiin henkilökohtaiseen uskonnollisuuteen vaikuttamista keskeisenä tehtävänä. Tämä tehtävä perusteltiin perinteiseen tapaan osittain uskonnon kansalaismoraalia tukevalla vaikutuksella, joten uskonto oli uudessa kansakoulussa keskeisesti yhteiskunnallinen aine, sen sijaan kansakoulun käsittäminen rippikoulun pohjakouluksi ei saanut varauksetonta tukea. Joka tapauksessa on äärimmäisen olennaista huomata, että papisto ja kansakouluväki jakoivat näyn kristillisestä koulusta, jossa uskonto oli keskeinen oppiaine. (Iisalo 1968, 158–163, 191–193, 254, 263–267, 270, 294, 297–300, 329, 341–344, 352).

Uskonnonopetuksen asema kansakoulun opetustyön kokonaisuudessa oli kuitenkin vuosisadan vaihteessa muodostumassa ajankohtaiseksi ja keskeiseksikin ongelmaksi liittyen henkiseen ja maailmankatsomukselliseen murrostilanteeseen sekä toisaalta uusiin pedagogisiin katsomuksiin. Kysymys ei välttämättä ollut uskonnollisuuden vastaisuudesta sinänsä vaan uskonnonvapauteen liittyvistä vaatimuksista, joita vuoden 1889 eriuskoislaki ei ollut kyennyt riittävällä tavalla ratkaisemaan. Yhä enemmän oli ennen muuta sivistyneistön mutta lisääntyvässä määrin myös työväestön keskuudessa niitä, jotka olivat irtaantuneet kirkon uskosta ja opista, mutta joitten oli uskonnonvapauden puuttuessa pakko kuulua kirkkoon. Kristinuskon vastainen kritiikki sai toisaalta pontta mm. Nietzshen filosofiasta samaan aikaan, kun tolstoilaisuuden korkeaa eettisyyttä ja dogmeista vapautuneeksi koettua kristinuskoa korostavat aatteet saivat kannatusta samaan tapaan kuin teosofinen liike hieman myöhemmin. Vuosisadan vaihteen henkisen murroksen merkittävimmäksi tekijäksi

nousi kuitenkin työväenliike, jonka piirissa marxilaiset ajatukset alkoivat saada yliotteen, mikä hui-pentui tunnettuun vuoden 1903 Forssan ohjelmaan. Murroskauden ytimenä oli entisen maailman-katsomuksen järkkäminen laajoissa piireissä. Se löi leimansa myös kansakoulun ulkonaiseen ja si-säiseen uudistamiseen tähdänneisiin pyrkimykseen. (Tamminen 1967b, 1, 4–7, 35; Isotalo 2012, 21).

Uudessa tilanteessa kansakoulun keskeisin oppiaine uskonto sai kiistatta eniten osakseen sekä kriittistä että myönteistä kehittämispyrkimyksiin liittyvää huomiota. Toisaalta koko uskonnonope-tus ja sen säilyminen kansakoulun oppiaineena muodostui uudella tavalla ongelmaksi. Vielä 1880-luvulla kansakoulu oli ollut lähinnä rahvaan koulu, mutta vuosisadan vaihteessa kristinuskonvastaisten katsomusten levitessä nimenomaan sosialismin mukana laajoihin kansanosiin, levisivät myös uskonnonopetukseen liittyvät maailmankatsomukselliset ristiriidat ja sitä koskeva kritiikki myös kansakoululasten koteihin. Toisaalta kansakoulusta suunniteltiin tehtävän kaikille lapsille yhteinen oppivelvollisuuteen perustuva koulu, mikä johti myös opetuksen kokonaisuuden tarkasteluun. Suunta näytti olevan luonnontieteellisten ja käytännöllisten aineitten aseman merkittävään vahvis-tumiseen. Uudessa tilanteessa kirkollisesta näkökulmasta uskonnonopetuksen tärkeys näytti päin-vastoin korostuvan, jotta koko kansa voisi säilyä kristinuskon vaikutuspiirissä. Samaan aikaan kan-sakoulun ja kirkon edustajien välillä oli edelleen olemassa jännite liittyen uskonnonopetuksen sisäl-töön ja opetusmetodeihin, sillä katekismuksen asema ja ulkoluvun määrä koettiin kansakouluväen piirissä liian keskeisiksi. Kokonaistilanne vaati joka tapauksessa uskonnonopetuksen uudistamista; radikaaleimmat vaativat sen poistamista kokonaan kouluista. Taistelu uskonnonopetuksesta kytkey-tyi taisteluun yhtäältä naturalistis-sosialisen ja toisaalta kristillisiin arvoihin pitäytyvän maailman-katsomuksen välillä. Uskonnonopetusta vastaan kohdistuneissa hyökkäyksissä oli keskeisimpänä motiivina yleensä taistelu kirkkoa ja papistoa sekä koko kristinuskoa vastaan. Kansakouluopettajis-tossa radikaalit ajatukset eivät kuitenkaan saaneet sanottavaa vastakaikua ja oppiaine nähtiin välttä-mättömänä uskonnollisen ja siveellisen kasvatuksen kannalta. (Tamminen 1967b, 10–12, 35–51, 55–57; Isotalo 2012, 20–24).

Uskonnonopetukseen kohdistuneella ankaralla kritiikillä ei lopulta ollut oppiaineen sisäiseen kehitykseen kovinkaan suuria vaikutuksia 1800- ja 1900-lukujen vaihteen tienoilla, vaikka se toi-saalta osaltaan pakotti pohtimaan opetuksen uudistamista. Keskeisimmäksi pedagogiseksi vir-taukseksi muodostuikin herbartilaisuus, johon käytännössä yhdistyi beckiläinen raamatullisuus. Pe-dagogisesti tämä merkitsi pyrkimystä yhdistää katekismuksen opetusta raamatunhistoriaan, vaikka toisaalta opettajat melko yleisesti toivoivat kristinopin opetuksen vähentämistä tai poistamista ko-konaan. Juuri tähän liittyi myös papiston ja opettajien välinen jännite, vaikka suurempia ristiriitoja ei sinänsä päässyt syntyämään, sillä sekä papisto että opettajat pitivät uskontoa keskeisenä ja tärkeänä

oppiaineena. Ero painotuksissa selittynee näkökulmaerolla, sillä papisto katsoi monesti uskonnonopetusta nimenomaan rippikoulun kannalta, kun taas opettajat ajattelivat nimenomaisesti kansakoulun tarvetta ja oppilaitten ikätason asettamia ehtoja opetukselle. Opetuksen tavoitteet sinänsä eivät tässä vaiheessa olennaisesti muuttuneet, vaikka keskustelua tiedollisten tavoitteitten ja toisaalta uskonnollisen tunteen herättämisen suhteesta käytiinkin papiston puoltaessa tavallisesti laajaakin tietopainotteista opetusta, erityisesti katekismusta ja usein myös sen ulkolukua koskien. Oppiainesta koskien uudet raamatunhistoriat lisäsivät jossain määrin alakansakoulussa käytettävissä olevan lapsentajuksen raamatunaineiston määrää. Raamatunhistoria oli joka tapauksessa keskeistä oppiainesta ja alakoulujen opetuksen painopisteen aiempaa vahvempi siirtyminen siihen katekismuksen kustannuksella oli merkki alakoululaisen kehitystason ymmärtämisestä. Samaan aikaan kirkkohistorian lukeminen vähentyi selvästi, kun taas seurakuntatiedollisella aineksella oli jo ennestään vähäinen osuus uskonnon oppiaineiksessa. (Tamminen 1967b, 238–242).

Kun suomalaisen yhteiskunnan tilanne kriisiytyi ja puhkesi sisällissodaksi, oli punaisen puolen julkilausuttu tavoite lopettaa koulujen uskonnonopetus, jonka se katsoi liittyvän läheisesti omistavan luokan tarpeisiin varmistaa oma asemansa. Vuoden 1918 tapahtumilla olikin ratkaiseva vaikutus paitsi koko Suomen myös koulun ja uskonnonopetuksen tulevaisuuteen. Uuteen tasavaltaan oltiin säätämässä oppivelvollisuus- ja uskonnonvapauslakia, jonka nähtiin koskettavan merkittävällä tavalla myös uskonnonopetusta, josta ei oltu yksimielisiä. Moni kansanedustaja katsoi, että uskonnonvapauden looginen seuraus olisi uskonnonopetuksesta luopuminen, kun taas toiset näkivät sen edelleen osana suomalaista koulua. Myös opetuksen luonteesta oli erimielisyyksiä, kun toiset tahtoivat opetuksen jatkuvan tunnustuksellisenä, toiset sen muuttumista tunnustuksettomaksi ja osa sen korvaamista siveysopin opetuksella. Alkuvuonna 1921 kouluhallitus esitti ehdotuksessa kansakoulu-laiksi, että kansakoulussa olisi opetettu sekä pakollista siveysoppia että tunnustuksellista uskontoa. Hallitus antoikin loppuvuodesta 1921 tämän sisältöisen esityksen, joka jäi kuitenkin lepäämään yli vaalien. Uskonnonopetuksen näkökulmasta erityisesti Kokoomuspuolueen merkitys nousi keskeiseksi, sillä sen perustajat tavoittelivat sisällissodan jälkeisestä Suomesta vakaata ja turvallista maata, minkä tavoittelussa kouluilla ja myös niissä annettavalla uskonnonopetuksella ajateltiin olevan merkittävä sija. Osin uskonnon näkyvyyteen Kokoomuksen politiikassa vaikutti sekin, että siihen kuului merkittävässä määrin suomenkielistä papistoa, joka korosti uskonnonopetusta osana puolueen kirkkopoliittikkaa. Uskonnonopetuksesta osana kansakoulujen opetusohjelmaa oli toki puolueessa suhteellisen laaja yksimielisyys. (Isotalo 2012, 27, 109, 118–122, 135–143, 234).

Kokoomuksen valtauoma perusteli myönteistä uskonnonopetuskantaansa kahdella tavalla. Ensinnäkin se arvosti evankelis-luterilaista kirkkoa perinteisenä instituutiona, minkä lisäksi uskonnollisen yhtenäisyyden nähtiin saavan aikaan myös kansallista yhteenkuuluvuutta. Toisaalta koulujen

moraaliopetuksen arvopohjaksi tahdottiin yhteiskunnallisesti turvalliseksi koettu kirkon opetus. Voidaan tuskin kiistää, että sisällissodan kokemukset vaikuttivat näihin näkemyksiin, sillä porvariston parissa oli sodan aikana vahvistunut käsitys, että uskonnollinen vakaumus ja luotettavuus kansalaisena liittyivät olennaisella tavalla yhteen, minkä nähtiin olevan perustelu kristillisen kasvatuksen välttämättömyydelle. Puolueen valtauomaa motivoi siis ennen muuta ajatus yhteisestä hyvästä. Toinen kokoomuspoliitikkojen eli nuorkirkollisten teologiien ryhmä puolestaan ajatteli uskonnonopetuksen juurruttavan lasta tämän omaan uskonnolliseen yhteisöön ja suomalaiseen kulttuuriin, minkä lisäksi he pitivät tärkeänä, että oppilaille annettu moraalikasvatus nousi lapsen oman uskonnon perustalta. Nuorkirkollinen ryhmä korosti näin ennen muuta lapsen oikeutta saada oman uskontonsa opetusta. Kirkkopolitiikan ja erityisesti koulujen uskonnonopetuksen merkityksen korostaminen oli keskeinen teema, jolla Kokoomus pyrki saamaan erityisesti maalaisväestöä ja kooltaan kasvavaa keskiluokkaa äänestäjäkuntaansa itsenäisyyden alkuvuosina. Kokoomuksen avoin uskonnonopetusmyönteisyys johti kesän 1922 vaaleissa selkeästi siihen, että myös Maalaisliitto ja Edistyspuolue alkoivat entistä vahvemmin tukea tunnustuksellista uskonnonopetusta. Kokoomuksen vaalivoitto yhdistettynä näitten puolueitten kääntymiseen merkittävältä osin kirkkokansan toivomalle kannalle johti siihen, että uskonnonopetuksesta tuli oppivelvollisuuskoulun pakollinen oppiaine samalla kun pakolliseksi aiemmin esitetty siveysoppi jäi uskonnonopetuksesta vapautettujen vastikeaineeksi yhdessä uskonnonhistorian kanssa. Kirkko ymmärsi tämän koulujen uskonnonopetuksen rippikoulun pohjakurssiksi (Isotalo 2012, 235–238, 240–241; Saine 2000, 90–94).

Sisällissodan ja oppivelvollisuusratkaisun jälkeisessä tilanteessa myös uskonnonopetuksen kehitystyö jatkui. 1920-luvulla uskonnonpedagogisessa ajattelussa tapahtui olennaisia muutoksia, jotka korostivat uskonnonopetuksen ja seurakunnallisen elämän välistä yhteyttä kotiseutu- ja toiminnallisuusperiaatteitten pohjalta. Tämä johti myös aiemmin voimakkaasti kritisoidun katekismusopetuksen arvostuksen nousuun. Käydyssä keskustelussa esitettiin, että katekismustunnilla oli mahdollisuus käsitellä myös lasten omia kysymyksiä. Myös herbartilaisuuteen perustunut ajatus katekismuksen ja raamatunhistorian yhdistämisestä sai osakseen kritiikkiä, sillä yhdistämisestä katsottiin molempien kärsivän. Taustalla voi nähdä paitsi uuden Kristinopin valmistumisen ja hyväksymisen tuoman avun katekismusopetukseen, mutta myös uskonnonvapauden toteuttamisen. Kun kenenkään ei-luterilaisen lapsen ei tarvinnut vastoin vanhempien tahtoa olla mukana luterilaisessa opetuksessa, ajateltiin, että opetukselle oli jopa mahdollista antaa enemmän tunnustuksellista sävyä, mihin myös katekismuksen voi nähdä liittyvän. Samoin sen nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia etiikan eli siveysopin opettamiseen. Lisäksi olennainen katekismukseen kohdistuneitten asenteitten muutoksen taustaselitys löytynee opetusmetodissa tapahtuneesta kehityksestä, sillä aiemman ulkoluvun sijaan

oli alettu korostaa elämänläheisempää induktiivista opetustapaa. Seurakunnan ja uskonnonopetuksen läheisempää yhteistyötä korostavan ajatusmallin mukanaan tuoma seurakuntatiedollinen oppiaines sai myös suotuisan vastaanoton. Sen sijaan kirkkohistoria ymmärrettiin kuuluvaksi ennemminkin historian kurssiin, joten siihen liittyvä oppiaines lienee jäänyt edelleen ohueksi. Jossain määrin pyrittiin myös vähentämään Vanhan testamentin raamatunhistoriaa profeettoihin liittyvän aineksen ja Raamatun lukemisen lisäämiseksi. Sen sijaan jo 1800-luvulta raamatunhistorian oppikirjoja hallinnut kristillisen pelastushistorian näkökulma oli edelleen vallitseva ennen toista maailmansotaa. (Tamminen 1967a, 150–152, 191–202, 219, 288–289; Saine 2000, 93–94).

Toisen maailmansodan jälkeen oli Suomen poliittinen ilmapiiri ratkaisevasti toinen kuin ennen sotia, sillä radikaali vasemmisto saattoi palata poliittiseen elämään saaden vahvan kannatuksen. Myös vapaa-ajattelijat aktivoituivat vaatimuksissa poistaa uskonnonopetus kouluista, mutta ilman varsinaisia tuloksia. Toisaalta sosialidemokraattinen puolue kumosi vuonna 1946 Forssan kokouksen uskontopykälän vaatimuksineen. Poliittisen ilmapiirin ratkaisevasta muuttumisesta huolimatta oli alkanut kansanrintamasuuntaus kuitenkin jo sammunut ja radikaalin vasemmiston kannatus laskenut, kun kansakoulun opetussuunnitelmakomitea luovutti mietintönsä vuonna 1950 seuraavaan opetussuunnitelmakierrokseen liittyen. (Saine 2000, 95, 116, 12–123).

Tuolloin kuitenkin varsinaisten oppiaineitten muutosehdotukset jäivät selvästi vähäisemmiksi kuin koulukasvatuksen yleisiä tavoitteita ja opetusasenteita koskevat ajatukset. Uskonnonopetuksen kannalta katsottiin keskeiseksi huolehtia siitä, että opetuksessa käsitellyt seikat todella edistivät uskonnollisuuden ja siveellisyyden kehitystä. Tavoitteena oli tähdätä elävien vaikutelmien syntyymiseen, mihin liittyen tiedolliset vaatimukset tuli sovittaa oppilaitten yksilöllisten edellytysten mukaisiksi. Käytännössä, kun vuoden 1925 mietintöön liittyen uskonnonopetuksen tehtäväksi nähtiin edelleen uskonnollisen elämän herättäminen, tämä merkitsi paitsi oppiaineiden ikäkausilähtöisempää valintaa myös dogmaattisen aineksen ja ulkoluvun vähentämistä uskonnonopetuksessa. Joka tapauksessa katsottiin, että kristinoppi muodostaa ihmisten elämäkatsomuksen pääasiallisen sisällyksen ja siveellisen selkärangan, olivatpa nämä siitä itse tietoisia tai eivät. Olennaisena muutoksena oli kuitenkin uudistuskomitean pyrkimys irtoutua kansakoulun raamattuopetuksessa puhdasoppisuuden ajalta juontuvasta sanainspiraatio-opista, sillä Raamatun kertomusten pysyvän arvon ymmärrettiin pohjautuvan niitten uskonnolliseen ja eettiseen vaikutukseen eikä kertomusten historialliseen tai luonnontieteelliseen oikeellisuuteen sinänsä. Raamatunhistorian kertomukset tuli tältä pohjalta valita lapsen ikäkauden vaatimusten ja kertomusten kasvatusarvon mukaan. Myöskään kertomusten esittäminen aikahistoriallisessa järjestyksessä ei tällöin ole välttämätöntä, koska niitten tarkoituksena on kasvattaa hyviä ihmisiä. Uskonnon eettisen luonteen korostuessa olikin opetus suunnattava aiempaa enemmän nykyajan ihmisen kysymyksiin ja erityisesti lasten arkipäivän ongelmiin, jolloin

uskonnonopetus liittyy kiinteästi yleiseen koulun eettis-sosiaaliseen kasvatukseen. Katekismus-aineistoa käsiteltäisiin pääosin Raamatun kertomusten yhteydessä ja kootusti vasta kansakoulun ylimmillä luokilla. Opetussuunnitelmakomitea katsoi, että kansakoulun uskonnonopetus ei voi olla rippikoulun peruskurssi. Kirkon näkökulmasta uskonnonopetus koettiin kuitenkin tärkeäksi ja nähtiin sen palvelevan sekä koulua että kirkkoa. Piispainkokous ja keskeiset kirkolliset vaikuttajat näyttäsivät silti ymmärtäneen uskonnonopetuksen kasteopetuksen näkökulmasta. (Saine 2000, 99–104, 116–117 120–123).

Edellä sanotun perusteella voidaan todeta, että suomalainen uskonnonopetus ja koko koululaitos ovat vähitellen irtaantuneet kirkosta. Kansakoulun perustamisen yhteydessä tapahtunut hallinnollinen irtaantuminen ei kuitenkaan merkinnyt henkistä irtaantumista kirkosta, vaan kansakoulu oli leimallisesti kristillinen koulu, minkä nähtiin myös palvelevan yhteiskunnallisia päämääriä. Kriittistä huolimatta kirkon ja kansakoulun yhteys säilyi varsin vahvana läpi koko koulumuodon historian, millä näyttää olleen myös laaja kansan tuki etenkin maaseudun väestön parissa.

Erityisen vahvana lenkkinä kirkon ja koulun välillä oli uskonnonopetus, jonka sisällöstä käydyssä keskustelussa oli ajoittain omat jännitteensä. Kirkko piti pitkään tärkeänä puolustaa katekismusopetuksen merkitystä, kun taas kouluväki piti sitä varsin laajasti lapsille sopimattomana. Vähitellen myös kirkon piirissä vaalittu ajatus uskonnonopetuksesta rippikoulun pohjakurssina alkoi menettää kannatustaan kouluväen keskuudessa. Kirkon oli kuitenkin ajan myötä peräännyttävä vaatimuksissaan, vaikka se seurasikin aktiivisesti ja myös kantaa ottaen uskonnonopetuksesta käytyä keskustelua. Kansakoulun historia voidaan osaltaan nähdä näin ollen myös koululaitoksen itsenäistymisen historiana suhteessa Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Uskonnonopetus säilyi pisimpään ehkä vahvimpana lenkkinä suhteessa kirkon pyrkimykseen valvoa ja ohjata koulun toimintaa ja opetusta. On kuitenkin todettava, että myös koulun puolella jaettiin varsin pitkään yhteinen käsitys uskonnonopetuksen pääsuunnasta, joka tähtäsi kristillisen elämän synnyttämiseen, vaikka painotuksissa olikin erilaisia näkemyksiä. Peruskoulun synty näyttää kuitenkin olleen keskeinen tekijä, joka jossain mielessä muutti perinteistä asetelmaa. Tuolloin tosin kirkkokin oli jo valmis näkemään uskonnonopetuksen laajemmin kuin oman kirkkokunnan tunnustuksen opettamisen näkökulmasta.

Voidaan todeta, että uskonnonopetuksen sisällöt pysyivät koko kansakouluajan varsin pitkälle muuttumattomina, sillä keskeinen sija oli katekismuksella ja raamatunhistorialla, joihin eri vaiheissa erilaiset kirkkohistorian ja seurakuntatiedon elementit ja Raamatun luku toivat oman lisänsä. Keskeisin muutos koskenee kuitenkin katekismusaineiston vähentämistä ja korvaamista raamatunhistorialla. Katekismus oli jatkuvasti muutenkin kiistanaiheena eikä sitä pidetty lapsille sopivana. Painotuksista ja erilaisista metodisista otteista huolimatta opetuksen perusosaset pysyivät samoina.

2.2 Peruskoulun uskonnonopetuksen perustelut ja tunnustuksellisuus

1960-luvun rakennemuutoksen ja henkisen murroksen hengessä päädyttiin myös siihen, että Suomessa oli siirryttävä yhtenäiskoulujärjestelmään. Keskeiset kiistakysymykset koskivat yksityisopipilkojouluja, peruskoulun kieliohjelmaa sekä uskonnonopetusta. Uskonnonopetuksen osalta keskeinen kysymys liittyi opetuksen tunnustuksellisuuteen ja sen määrittelyyn, sillä evankelis-luterilaisen dogmatiikan ja sen mukaisen puhdasoppisuuden opetuksesi ymmärrettyä tunnustuksellisuutta ei enää katsottu voitavan nähdä yhteiskuntaa eheyttävänä tekijänä. Uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa kuitenkin myös tunnustuksellisuuskäsite pyrittiin ymmärtämään avarammin, lähinnä pedagogiseksi tunnustuksellisuudeksi. Laaja keskustelu ei kuitenkaan johtanut suomalaisen katsomusopetuksen perusratkaisun muuttamiseen. (Saine 2000, 124–125, 141, 151–157).

Esko Kähkönen on väitöstudkimuksessaan jäsentänyt Suomen koulunuudistuksessa uskonnonopetukselle ja sen olemassaololle annettuja perusteita ja muodostanut näistä viiden peruserustelun kategoriat, jotka seuraavassa esittelen. Nämä toimivat yhtäältä tutkielmassani myös analyysin heuristisena apuvälineenä, mutta toisaalta luovat myös kuvaa siitä, millaisista elementeistä uskonnonopetus koostuu ja millaisia koulun kasvatustehtävään kytkeytyviä perusteluita se on saanut. Vaikka Kähkösen tutkimus on tehty jo vuosikymmeniä sitten ja koskee ennen muuta koulunuudistuksessa esitettyjä näkemyksiä, on hänen esittämänsä jäsenitys edelleen hyvin käyttökelpoinen.

Kasteopetusperustelun mukaan koulun uskonnonopetuksella on sama päämäärä kuin kaikella kristillisellä opetuksella. Opetus tähtäisi tällöin henkilökohtaisen uskon syntymiseen ja kristilliseen uskoon sitouttamiseen. Olkoonkin, että tällainen käsitys olisi Kähkösen mukaan teologisesti ristiriitainen – kristillisen uskon mukaan usko ei synny ihmisten opetuksesta vaan sen lahjoittaa Pyhä Henki –, tällöin koulun uskonnonopetus nähdään oikeastaan koulussa tapahtuvana kirkon kasvatustyönä, joka pohjautuu kaste- ja lähetyskäskyyn (Matt. 28:18–20). Periaatteessa koulun uskonnonopetus valmistaisi tällöin rippikouluun tai jopa korvaisi sen kokonaan. Kähkönen kuitenkin huomauttaa, että mikäli koulun uskonnonopetus olisi kasteopetusta, kirkon olisi voitava ensinnäkin kontrolloida koulun uskonnonopetusta ja määrätä sen sisältö. Koulun kannalta se merkitsisi Kähkösen mukaan puolestaan yhteiskunnan tehtävän näkökulmasta vieraan tavoitteen sisällyttämistä sen kasvatushjelmaan. Kasteopetusperustelun sopimattomuus yhteiskunnan koulun uskonnonopetuksen perusteluksi tunnustettiin Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa 1960-luvulla eli ennen tämän tutkielman tutkimusajanjaksoa. Kasteopetusperustelusta luopuminen ei silti merkitse sitä, että koulun uskonnonopetus ei voisi palvella myös henkilökohtaisen uskonvakaumuksen syntyä ja syventymistä, mutta opetuksen varsinainen tavoite se ei siitä luopumisen jälkeen voi olla. Myös kasteopetusperustelun torjuva yhteiskunnan tavoitteista nouseva uskonnonopetus voi osittain tukea kirkon ja

vanhempien kaste- ja lähetyskäskyyn perustuvia uskonnollisen opetuksen tavoitteita (Kähkönen 1976, 232–233, 237).

Kulttuurillisen tai kulttuurihistoriallisen perustelun mukaan uskonnonopetuksessa on kysymys koulun kulttuuritehtävän toteuttamisesta. Perustelutavan mukaan koulun tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaalla on edellytykset ymmärtää kulttuurillista ympäristöään, johon suomalaisessa kontekstissa olennaisesti merkitsee kristinuskon historiallisen ja kulttuurillisen merkityksen ymmärtämistä ja siihen liittyvää osaamista. Tällöin opetus lähestyy niin sanottua uskontotiedollista mallia, jossa opetuksen tiedolliset tavoitteet ovat keskeisiä. Kähkösen mukaan kulttuurihistoriallinen perustelu ainoana uskonnonopetuksen perusteluna olisi omiaan johtamaan itsenäisen uskonto-oppiaineen relevanttiusongelmaan. Tosiasiassa eri perustelutavat ovatkin esiintyneet yhdistyneinä toisiin perustelumalleihin. (Kähkönen 1976, 232–234).

Kolmanneksi uskonnonopetusta voidaan perustella antropologisin syin. Tämän argumentaatiotavan ytimessä on ymmärrys ihmisestä luonnostaan uskonnollisena olentona, joka tähyää kohti transsendenttia. Koulun tehtävä on tällöin tukea nuorta oman itsetuntemuksensa ja maailmankatsomuksensa muodostamisessa; uskonnonopetuksen keskiössä on tällöin merkityksiä etsivä ihminen. Pääpaino on oppilaan persoonallisessa kehittämisessä ja oman identiteetin löytämisessä. Perustelutapa tuo varsinaiseen opetukseen samalla luontevasti mukaan tietyn ongelmalähtöisyyden, sillä ihminen ja hänen elämänskysymyksensä ovat keskeisessä asemassa opetuksen lähtökohtina. Antropologinen perustelu korostaa niin sanottua positiivisen uskonnonvapauden tulkintaa eli ihmisen oikeutta uskontoon. (Kähkönen 1976, 234–235).

Yhteiskunnallinen perustelu korostaa uskonnonopetusta yhtenä kansalaiskasvatuksen muotona. Uskonnonopetuksen nähdään tällöin vahvistavan yhteiskunnan demokraattista perustaa, sillä se tukee yksilön sisäisen autonomian ja omatunnon rakentumista, mikä puolestaan tukee demokraattisen yhteiskunnan rakentumista ja tukee yksilön toimintaa sekä yhteiskunnallisia vääristymiä vastaan että laajemmin koko ihmiskunnan tulevaisuuden puolesta. Perustelutapa tuo uskonnon lähelle yhteiskuntaoppia ja Kähkösen mukaan onkin vaarana, että tällöin uskonnonopetus korostuu vallitsevaan yhteiskuntaan sopeuttajana, mikä heikentää uskonnolle ominaista yksilöllistä elämänskysymyksiin liittyvää lähtökohtaa ja voi liian voimakkaasti painotettuna peittää uskonnonopetuksen transsendenttiset arvot. Joka tapauksessa uskonnonopetuksen katsotaan yhteiskunnallisen perustelun mukaan tukevan kansalaisuuden rakentumista yksilön sisäisyydestä ja sen rakentamisesta käsin. (Kähkönen 1976, 234–235). Saila Poulterin mukaan evankelis-luterilainen uskonto on joka tapauksessa läpi suomalaisen kouluhistorian ollut yhteiskunnallinen oppiaine, jolla on läpi oman oppiainehistoriansa ollut yhteiskunnallinen tehtävä. (Poulter 2013).

Viidenneksi uskonnonopetuksen keskeisenä tehtävänä on pidetty eettistä kasvatusta, vaikka toisaalta se läpäiseekin kaikki koulun oppiaineet ja opetuksen. Kähkösen mukaan myös uskonnonopetuksen pelkistyminen etiikan opetukseen voi olla ongelmallista. Toisaalta etiikan kytkeytymistä uskonnonopetukseen ei sitäkään ole aina pidetty ongelmattomana. Joka tapauksessa uskonnonopetuksen perustelemisella osaltaan eettisen perustelun kautta on vahva traditio. Uskonnonopetus näytetään näin kaiken kaikkiaan koosteisena oppiaineena. (Kähkönen 1976, 236; Poulter 2013, 129).

Edellä sanotun pohjalta voidaan todeta, että huolimatta siitä, että peruskoulun uskonnonopetus, joka vuoden 2003 asti oli tunnustuksellista uskonnonopetusta ja sen jälkeen oman uskonnon opetusta, ei ole luonteeltaan tarkoitettu kirkon kasteopetukseksi. Kaiken kaikkiaan suomalaisessa opetuskulttuurissa on koko itsenäisyyden ajan lähdetty siitä, että oppilaan ja opiskelijan uskonnollinen yhdyskunta on se viiteryhmä, jonka perusteella hänelle annetaan uskonnonopetusta. Perinteisesti tästä opetuksesta on käytetty termiä tunnustuksellinen uskonnonopetus, mikä kuvaa Juha Sepon mukaan hyvin erityisesti ennen toista maailmansotaa vallinnutta opetuskäytäntöä, jossa uskonnonopetus oli pääosin koulussa toteutettua kirkollista kasvatusta. Sepon mukaan tunnustuksellinen uskonnonopetus ei kuitenkaan enää aikoihin ennen vuoden 2003 uskonnonvapauslakiakaan ollut ollut uskonnollisen yhdyskunnan omiin opinkäsityksiin keskittyvää opetusta vaan koulun yleissivistävään opetusohjelmaan olennaisesti linkittyvää yleiskristillisen ja muihin uskontoihin ja katsomuksiin sekä eettisiin järjestelmiin liittyvän oppisisällön opiskelua. Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta siirtyminen niin sanottuun oman uskonnon opetukseen merkitsi Sepon mukaan käytännössä jo vallinneen tilanteen vahvistamista lainsäädännössä. Siirtyminen ei-tunnustukselliseen oman uskonnonopetukseen merkitsi siis käytännössä ongelmalliseksi koetusta käsitteestä luopumista eikä niinkään opetuksen luonteen muuttumisesta, vaikka samalla luovuttiinkin uskonnonopettajia koskevasta kelpoisuusvaatimuksesta, että uskonnon opettajan tulee itse kuulua opettamansa uskonnon oppimäärän mukaiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan. Seppo tosin pitää selvänä, että terminologinen siirtymä merkitsi askelta kohti yksilön vakaumusta kunnioittavaa suuntaa, jossa uskonnonopetus nähdään nimenomaan yksilön oikeutena eikä uskonnollisten yhteisöjen edunvalvontana. (Seppo 2003, 84–86, 106–107, 179–181, 184–185).

Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuuskysymystä tuleekin tarkastella tunnuksellisuuden erilaisten tasojen ja ulottuvuuksien kautta. Kähkösen laajasti käytetyn jaon mukaan opetuksen tunnuksellisuus voidaan käsittää teologisena, juridisena tai pedagogisena tunnustuksellisuutena. Juridinen tunnustuksellisuus viittaa lähinnä uskonnonopetuksen organisointiperiaatteeseen eli siihen, että uskonnonopetus järjestetään rekisteröityjen uskonnollisten yhdyskuntien mukaan. Tässä mielessä suomalainen uskonnonopetus on ollut ja on edelleen tunnustuksellista, sillä opetuksen peruseriaat-

teena on se, että se järjestetään uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden mukaan. Pedagoginen tunnustuksellisuus puolestaan merkitsee käytännössä ikään kuin kotiseutuperiaatteen soveltamista uskonnonopetukseen. Oppilaalle lähin ja tutuin eli hänen oma uskonnollinen viitekehysensä toimii näin ollen opetuksen lähtökohtana, josta edetään vieraamman uskonnollisuuden tarkasteluun, kuten suomalaisessa mallissa tehdään. Tunnustuksellisuus alettiin käsittää nimenomaan pedagogisena tunnustuksellisuutena 1960-luvun koulukeskustelussa. Teologinen tunnustuksellisuus sen sijaan tarkoittaa käytännössä, että koulun uskonnonopetus on kirkon kasteopetusta (tai yleensä uskonnollisen yhdyskunnan uskoon sitouttavaa opetusta) koulukontekstissa. Suomalaisessa kouluhistoriassa ennen peruskoulua tunnustuksellisuus nähtiinkin pitkälti teologisena tunnustuksellisuutena, mikä tiivistyi ennen muuta katekismusopetukseen. Vähitellen jo ennen peruskoulua alettiin teologinen tunnustuksellisuus ymmärtää myös hieman väljemmin siten, että opetus ei saa sisältää mitään kirkon tunnustuksen vastaista, mutta toisaalta sen ei myöskään tarvitse sisältää kaikkea tunnustukseen kuuluvaa. Juuri teologisen tunnustuksellisuuden riittävän yksiselitteinen määrittäminen tekee opetuksen tunnustuksellisuuskysymyksestä vaikean. Martin Ubani pitää vuoden 2003 uskonnonvapauslain mukaista oman uskonnon opetusta korkeintaan heikosti tunnustuksellisena, minkä hän näkee liittyvä ennen muuta juridiseen ja pedagogiseen tunnustuksellisuuteen. (Kähkönen 1976, 188, 237–242; Pyysiäinen 1982, 75; Saine 2000, 141–145; Ubani 2013, 77).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 *Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmät*

Tämän tutkielman aineisto koostuu vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisista perusteista. Tarkastelu rajoittuu näissä uskonnon oppiaineen yleisiin ja evankelis-luterilaisen uskonnon erityisiin osiin tutkimuksen tekemiseen liittyvistä käytännön syistä. Vaikka jokainen opetussuunnitelma on periaatteessa oma kokonaisuutensa ja kaikkea opetusta ja sen järjestämistä koskevien yleisten osien ainakin tulisi näkyä yksittäisten aineitten opetusta koskevissa perusteissa, olisi näin laaja aineisto ja sen käsittely tämän työn puitteissa mahdotonta. Rajoittumalla yhden oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin sekä näissä tapahtuneisiin muutoksiin kykenen tarkastelemaan koko suomalaisen peruskoulun historiaa ja näin tekemään näkyväksi historiallisen kehityksen evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineen ja sen luonteen osalta.

Varsinaisesti vain vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmat ovat suoraan sovellettavia opetussuunnitelmia, kun taas vuosien 1994, 2004 ja 2014 osalta tutkittavat asiakirjat ovat tarkemmin sanottuna opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita. Viittaa kuitenkin käytännön syistä tässä tutkielmassa ajoittain kaikkiin tutkittaviin asiakirjoihin opetussuunnitelmina. Silloin, kun opetussuunnitelma-asioikirjojen analyysin yhteydessä viittaa pelkkään vuosilukuun, tarkoitan kyseisen vuoden opetussuunnitelman tai opetussuunnitelman perusteitten mukaista, tietyssä mielessä ideallisoitua opetusta.

Tutkielmani analyysimenetelmiä ovat teorialähtöinen sisällönanalyysi ja systemaattinen analyysi. Analyysin taustateoriat ovat seuraavassa alaluvussa esiteltävät Bloomin oppimisen tavoitetaksonomia ja Ninian Martin uskonnon ulottuvuusmalli. Luokittelen sisällönanalyysin pohjalta kunkin opetussuunnitelman kunkin tavoitteen sekä siihen liittyvän tavoitetaksonomisen dimension että siihen liittyvien Martin teorian mukaisten uskonnon ulottuvuuksien perusteella. Tämän perusteella saadaan kvantifioimalla eli laskemalla, mitkä ulottuvuudet ja dimensiot korostuvat suhteessa toisiinsa, yksi näkökulma siihen, millaisena kunkin opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus näyttäytyy. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 93)

Sisällönanalyysia täydentävänä tutkimusotteena käytän tässä tutkielmassa kasvatustieteen kentällä harvemmin hyödynnettyä systemaattista analyysia, jonka soveltamisen eräänä esimerkkinä

voi pitää vaikkapa Lassi Pruukin Martti H. Haavion pedagogiikkaa käsittelevää väitöskirjaa *Miten opettaa sitä, mitä ei voi opettaa?* (2003) tai Aino Hannulan väitöstä *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa* (2000). Metodi on erityisen käytetty systemaattisen teologian alalla ja sen voi oikeastaan ajatella muodostavan koko systemaattisteologisen tieteenalan metodisen ytimen, joskin tieteenala hyödyntää systemaattisen analyysin lisäksi myös muita tutkimusmenetelmiä.

Systemaattinen analyysi on filosofistyyppiseen tutkimukseen kuuluva ennemminkin menetelmäperhe, jonka avulla pyritään selittämään tutkittavan asian tai esimerkiksi käsitteen sisältö ja merkitys sekä asema jonkin tietyn systeemisen rakenteen osana. Tässä mielessä systemaattisen analyysin käyttö edellyttää jonkin tutkittavan merkitysrakenteen tai ajattelujärjestelmän olemassaolon. Tarkasteltavan merkitysstruktuurin ei kuitenkaan itsessään tarvitse olla loogisesti johdonmukainen soveltuakseen systemaattisen analyysin kohteeksi. Systemaattisen analyysin yksi tarkoitus onkin tuoda näkyväksi merkitysjärjestelmän mahdolliset sisäiset jännitteet ja ristiriidat. Esimerkiksi historian tutkimuksesta sen erottaa tutkimusote, joka ei ole ensisijassa kiinnostunut tekstin ulkopuolisista tapahtumista, joihin sen avulla voisi myös olla mahdollista päästä käsiksi. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 157–159, 170, 196–197.)

Systemaattisen analyysin alkuvaihetta voidaan kuvata kvalitatiivisena sisällönerittelynä, jossa tarkastellaan analysoitavaa tekstikorpusta erilaisin lukemisen, referoinnin ja erittelyn keinoin. Verrattuna sisällönanalyysiin systemaattinen analyysi pyrkii kuitenkin tunkeutumaan kielellisen ilmaisen esittämään ajatusmaailmaan eli merkitystodellisuuteen ilman pyrkimystä muodostaa esimerkiksi erittelyn ja luokittelun keinoin tilastollisesti edustava näyte lähdeaineistoista. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 160). Systemaattista analyysia pidetäänkin yleensä niin sanotusti systeemi-immanenttisenä metodina, sillä siinä tarkastelevaa käsitysjärjestelmää pyritään lähestymään ikään kuin sisältä käsin sen omilla ehdoilla ilman ulkopuolisen analyysivälineistön soveltamista. (Jolkkonen 2007, 20–21; Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 198–199). Esimerkiksi diskurssianalyysista käyttämäni metodin erottaa muun muassa se, ettei se varsinaisesti tutki sosiaalisia käytänteitä tai sinänsä merkitysten sosiaalista rakentumista jossakin tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–39).

Systemaattisesta analyysista voidaan erottaa ainakin neljä loogisesti peräkkäistä mutta kronologisesti limittäistä analyysin vaihetta. Näistä ensimmäinen on käsiteanalyysi, joka pyrkii selvittämään yksittäisten tekstissä esiintyvien termien merkitystä eli niitten saamaa käsitesisältöä, jonka selvittämisen kannalta ovat luonnollisesti oleellisia itse käsitteen käyttötapa ja toisaalta varsinainen laajempi tekstikonteksti. Käsiteanalyysi puolestaan syventyy väitelauseitten analyysiksi, mikä varsinaisesti paljastaa sen, mitä tekstissä oikeastaan väitetään maailmasta tai jostain ilmiöstä. Tällöin

on mahdollista havaita, että yksittäinen väite voidaan J.L. Austinia seuraten nähdä kielellisenä tekona, joka pyrkii tuottamaan tietynlaisen vaikutuksen. Väiteanalyysia seuraa argumentaation analyysi, joka tuo väitteen analyysiin mukaan perustelun tason toisin sanoen sen, millaisille oletuksille tai muille väitteille esitetty väite nojaa. Näin analyysi jo lähestyy niin sanottua edellytysten analyysia, joka pyrkii tuomaan esille sen, millaisilla ajatuksellisilla ehdoilla tai edellytyksillä esitetyt käsitykset ja väitteet ovat kaikkein mielekkäimminkin selitettävissä. (Jolkkonen 2007, 12–19; ks. myös Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 177–180, 190–195).

3.2 *Aineiston luokittelun teoreettiset lähtökohdat ja perusteet*

3.2.1 Bloomin tavoitetaksonominen malli

Oppimisen tavoitetaksonomisilla malleilla tarkoitetaan luokittelujärjestelmää, jonka avulla erilaista ja eriasteista oppimista voidaan jäsentää ja mallintaa. Tällaisille taksonomioille on tyypillistä, että eriasteiset oppimiset luokitellaan hierarkkiseen järjestykseen keskenään. Yhtäältä kyseessä on keskusteluväline oppimis- ja opetuspuheeseen, sillä taksonomiat pyrkivät luomaan tietynlaisen laajasti sovellettavan standardin oppijoitten osaamiselle. Opetussuunnitelman laadinnassa oppimisen taksonomiamallit auttavat asettamaan oppimiselle asetettavia tavoitteita. (Bloom et al. 1971, 1–3).

Tämän tutkimuksen luokittelussa käytetään tukena Bloomin taksonomista mallia, olkoonkin, että tämän tutkielman kannalta keskeiset oppimisen peruskategoriat ovat yhtenevät laajasti eri malleissa. Eroja on puolestaan siinä, miten joitakin oppimisen tasoja nimitetään tai miten ne keskenään jäsennetään suhteessa toisiinsa. Tämän tutkielman tarkoitus ei ole kuitenkaan tarkastella systemaattisesti oppimiselle annettua tavoitetasoa tai sen muutosta vaan rajoittua näiltä osin tarkastelemaan sitä, miten eri osa-alueitten (*domain*) tavoitteet kunkin aikakauden opetussuunnitelmassa ilmenevät. Näin ollen luokittelu rajoittuu tässä työssä peruskategorioihin kognitiivinen, affektiivinen, sensomotorinen ilman tarkempaa oppimistason tematisointia. Rajausta ei johdu siitä, ettei toivotun osaamisen tasoon ja sen kehitykseen liittyvällä tutkimuksella olisi käyttöä, sillä päinvastoin vuoden 2014 opetussuunnitelman myötä tämän kaltainen tutkimus olisi hyvinkin tärkeää ja tarpeellista. Tämän tutkielman keskeinen tarkoitus on kuitenkin tarkastella nimenomaan uskonnonopetuksen luonteen muuttumista peruskoulun aikana, jolloin peruskoulu siitä, minkä luonteista oppimista ylipäättään tavoitellaan, on tarpeeseen nähden riittävä ja työekonomisista syistä perusteltu. Lisäksi, kuten jo todettu, taksonomiamallin eri tasoista ja niitten osuvuudesta on käytyä laajahkoa keskustelua ja rakennettu useita keskenään hieman eroavia jäsennyksiä (näistä ks. esim. Anderson & Kratwohl 2001). Tähän keskusteluun tutkielmani ei osallistu.

Oppimisen kognitiivinen ulottuvuus käsittää erilaiset tiedon muistamiseen tai tunnistamiseen tai älyllisten kykyjen ja taitojen kehittymiseen liittyvän oppimistoiminnan. Perinteisesti juuri kognitiivinen oppiminen on ollut opetussuunnitelmien laatijoille keskeinen: oppijassa oppimisen seurauksena aikaansaatu toivottu muutos on ilmaistu tiedollisina sisältöinä. Näin ollen kognitiivinen oppiminen on vahvasti sidoksissa kieleen ja käsitteisiin sekä näitten suhteisiin liittyvään oppimistoimintaan. Tällaisen oppimisen tavoitteet on näin ollen myös helpoimmin kielessä ilmaistavissa, rajattavissa ja testattavissa erilaisin kokein. Tämä lienee vaikuttanut myös siihen, miksi juuri kognitiivinen oppiminen on saanut perinteisessä oppimisdiskurssissa huomattavan sijan. (Bloom et al. 1971, 7).

Oppimisen affektiivinen ulottuvuus käsittää oppijan kiinnostuksissa, asenteissa ja arvoissa sekä arvostuksissa tapahtuvan kehityksen ja muutoksen. Toisin kuin kognitiivisen oppimisen kohdalla, on affektiivisen oppimisen selkeä tavoitteenasettelu ja niitten arviointi vaikeaa, sillä ei ole yksiselitteistä, miten oppija toimii saavutettuaan toivotut oppimistavoitteet. Lisäksi affektiivinen oppiminen käsittää oppijan tunne-elämän monine aspekteineen, jolloin se ei edes lähtökohtaisesti ole havainnoitavissa kuin tietyiltä osin ulkoisen toiminnan tai sanallisten kuvaustenkaan kautta. Oppimisen kolmas ulottuvuus puolestaan on senso- tai psykomotorisen oppimisen osa-alue, joka käsittää ruumiillisiin toimintoihin liittyvän oppimisen. Toisin kuin esimerkiksi liikunnanopetukseen liittyvän työn, ei tämän tutkielman kannalta tällä osaamisalueella ole tässä tutkielmassa käytännön merkitystä, sillä uskonnonopetus ei sinänsä sisällä lainkaan varsinaisia tämän osa-alueen tavoitteita. (Bloom et al., 1971, 7–8).

Mitä tulee tutkielmalleni keskeisiin kognitiiviseen ja affektiiviseen osa-alueeseen ja näitten suhteeseen, lienee sanomattakin selvää, ettei näitä voi pitää ainakaan täysin tai ehkä missään mielessä erillisinä toisistaan: kaikki tiedollinenkin oppiminen edellyttää tunnetasolla tapahtuu kiinnostusta opittavaa tietosisältöä kohtaan, toisaalta tiedollinen oppiminen voidaan nähdä esimerkiksi tunnetason oppimisen käsitteellisenä työstämisenä. Monesti myös tiedollisella oppimisella pyritään saamaan aikaan jotain affektiivista, esimerkiksi arvostuksiin tai asenteisiin liittyvää ja siten tietynlaiseen toimintaan johtavaa, oppimista. Jokaiseen oppimistekoon ja –tapahtumaan sisältyykin todellisuudessa sekä kognitiivinen että affektiivinen elementti. Kuitenkin oppimisen analyttisellä jakamisella näihin dimensioihin voidaan saada esimerkiksi opetussuunnitelma-analyysissä käsitys siitä, minkä luonteinen oppiminen on opetussuunnitelman laatijan näkökulmasta keskeistä, toisin sanoen mitä pidetään opetuksen varsinaisena tavoitteena ja samalla myös arvioinnin kohteena. (Krathwohl, Bloom & Masia, 1973, 45–59, 62).

Kognitiivisten tavoitteitten saavuttamiseen liittyy välttämättä myös affektiivista toimintaa ja oppimista, mutta mikäli tavoitteeksi on asetettu esimerkiksi se, että oppilas tietää, mitkä ovat kes-

keisiä maailmanuskontoja, riittänee tavoitteen saavuttamiseksi se, että oppilas osaa kysyttäessä nimetä nämä. Tällöin periaatteessa opetuksella ei ainakaan opetussuunnitelman tekstitasolla pyritä tukemaan minkäänlaista tiettyä asenteenmuodostusta näitä kohtaan, ja luokittelen tavoitteen kognitiiviseksi. Vastaavasti, jos opetuksella tavoitellaan sitä, että oppilas osaa kunnioittaa eri tavalla ajattelevia, on kyseessä tavoitetasolla affektiivinen tavoite, vaikka tavoitteeseen päästäkseen oppilaan lie-neekin tarpeellista tutustua erilaisiin katsomuksiin ja niitten edustajiin eli toisin sanoen saavuttaa myös kognitiivista oppimista. Tällä tavalla mainittuja kategorioita luokitteluun soveltaen saadaan näkyviin yksi ulottuvuus uskonnonopetuksen luonteesta tutkielmassa käsiteltävänä ajanjaksona.

3.2.2 Ninian Smartin uskonnon ulottuvuusmalli

Tässä tutkielmassa lähestyn aineistoani usean erilaisen analyysitavan kautta. Seuraavassa esittelen yhtenä opetussuunnitelmateksteissä ilmenevien tavoitteitten ja sisältöjen luokittelun välineenä toimivan Ninian Smartin uskonnon ulottuvuusteorian. Sen, mitä uskonto on, määrittelemisen on osoittautunut yleisesti ottaen vaikeaksi. Smartin teoriassa uskontoa lähestytäänkin eräänlaisena erilaisten ja keskenään vuorovaikutuksessa olevien ulottuvuuksien verkkona. Vaikka mallissa onkin periaatteessa kyse uskontojen ulottuvuuksista ja niitten mallintamisesta, sopii se kuvaamaan ja jäsentämään myös eräitä ei-uskonnollisina pidettyjen maailmankuvien ja niihin liittyvien käytäntöjen kokonaisuuksia. Smart itse nostaa tällaisista esimerkkeinä eräät nationalismin ja marxismin muodot, jotka muodostavat rakenteellisesti moninaisen ja uskontoihin verrannollisen elämänmuotokokonaisuuden. (Smart 2005, 11–13, 22–26).

Smartin mukaan jokaisessa uskontotraditiossa on joitakin pysyväisluonteisia tai muutoin luovuttamattomina pidettyjä käytäntöjä ja rituaaleja, kuten esimerkiksi säännöllisesti toistuvat jumalanpalvelukset tai muut rukoukset. Erityisesti vahvan sakramentaalisesti painottuneissa uskontotraditioissa, kuten ortodoksinen kristillisyys, tiettyjen säännönmukaisten rituaalien ulottuvuus on vahvasti korostuneessa asemassa, mutta toisaalta Smart katsoo käytäntöjen ja rituaalien ulottuvuuteen kuuluviksi myös monet erilaiset vapaamuotoisemmat käyttäytymisen tavat ja kaavat. (Smart 2005, 13–14).

Toisaalta uskonnollisen tradition ymmärtämisessä on tärkeää pyrkiä tavoittamaan ne tunteet, joita uskonto saa ihmisessä aikaan, sillä on selvää, että ihmisten tuntemukset ja kokemukset ovat uskonnon olennaista ja samalla sen muita ulottuvuuksia ravitsevaa ainesta; rituaaleja, oppeja tai uskonnon peruskertomuksia olisi mahdoton pitää mielekkäinä, ellei niihin liittyisi minkäänlaista affektiivista eli tunteita koskettavaa kokemista. Tunteen ja uskonnon keskinäisestä suhteesta vallitsee

sekä tutkimuksessa että ihmisten arkisessa ajattelussa monenlaisia käsityksiä, joita ei tässä yhteydessä ole tarpeen tai edes voida käsitellä. On kuitenkin todettava, että tietyissä sisäiseen kontemplaatioon keskittyvissä ja mystisiksi kutsutuissa uskonnollisissa traditioissa sisäinen kokemus näyttäytyy kenties korostuneessa asemassa. Kokemuksen ja tunteiden ulottuvuus on joka tapauksessa keskeinen uskonnon hahmottamisen näkökulma. (Smart 2005, 14–15).

Jokaiselle uskonnolliselle traditiolle on ominaista, että siihen sisältyy tiettyjä elinvoimaisia kertomuksia, uskonnon pyhiä kertomuksia, jotka voivat olla luonteeltaan joko historiallisia tai ylihistoriallisia, mutta jotka joka tapauksessa muovaavat sekä uskonnollista kokemusta että sen ilmaisua ja laajemminkin uskonnon saamaa ilmiä. Tätä uskonnon ulottuutta Smart nimittää kertomuksen ja myyttinen ulottuvuudeksi samalla kuitenkin korostaen, että uskonnotutkimuksessa myytin käsite ei sisällä mitään epätoteen viittaavaa sävyä kenties joistain termin arkikäytössä saamista merkityksistä poiketen. Uskontojen ydinkertomuksilla eli myyteillä saattaa olla juurensa historiassa tai sitten ei; erilaiset luomiskertomukset esimerkiksi sijoittuvat jo tekstin sisäisessä kerronnassa johonkin historiaa edeltävään asiantilaan, kun taas Jeesuksen, Muhamman tai Buddhan vaiheista kertovat kirjoitukset sijoittuvat historialliseen aikaan. Kertomusten merkityksen ja funktion kannalta ei uskonnotutkijalle ole niinkään olennaista, pitävätkö kertomukset Siddharta Gautaman valaistumisesta kaikilta osiltaan historiallisesti paikkansa. Tavallisesti useimmat kertomukset kuitenkin ymmärretään uskonnollisissa yhteisöissä myös todellisena tapahtuneena historiana, vaikka todellisuudessa kertomuksen ja historian suhde voidaan tapauksesta riippuen ymmärtää myös paljon hienosyisemmin. Uskonyhteisöissä pyhillä usein kirjallisen muodon saaneilla kertomuksella on joka tapauksessa yleensä auktoritatiivinen asema, sillä niitä pidetään joko tavalla tai toisella jumalallisesti inspiroituina tai muuten uskon kannalta autenttisina ja siten auktoriteetin saavina dokumentteina. Tavallisesti uskonnon kertomukset ovat tiiviissä yhteydessä sen rituaalisen ulottuvuuden kanssa. (Smart 2005, 15–17).

Kertomusten pohjalta rakentuvaa uskonnon narratiivista perustaa vahvistaa uskonnon opillisen filosofisen ulottuvuus, joka on merkittävässä asemassa kaikissa suurissa uskonnoissa. Smartin mukaan tämä johtuu pitkälti jo siitä tosiasiasta, että uskonnollinen johtajista on tavallisesti korkeasti koulutettua ja tämän vuoksi taipuvainen kysymään filosofisia kysymyksiä ja etsimään uskonsa pohjaksi jonkinlaista älyllistä ilmaisua. Toisaalta usko joutuu ennemmin tai myöhemmin kohtaamaan ympäröivät yhteiskunnalliset kulttuuriset realiteetit, mikä nostaa esiin myös monia filosofisia ja maailmankuvallisia kysymyksiä. Eräässä mielessä voidaan Smartia seuraten sanoa, että uskon opilliset muotoilut ja ilmaisut juontavat juurensa tämän kaltaiseen filosofiseen pohdiskeluun, vaikka toisaalta on pidettävä mielessä myös se, ettei uskon opillinen ilmaisu ole puhtaasti älyllis-filosofinen kysymys. Uskonnon opillisen ilmaisun luonne ja merkitys konkreettisen uskonnollisen ja hengellisen

elämän kannalta ymmärretään yhtäältä myös eri uskonnoissa ja niitten sisällä hieman toisistaan poikkeavalla tavalla. Joka tapauksessa opin ja filosofian ulottuvuus on olennainen aspekti ja tarkastelukulma uskonnon laaja-alaiseen ilmiöön. (Smart 2005, 17).

Sekä uskonnon kertomuksellinen että opillis-filosofinen ulottuvuus muovaavat molemmat tradition yhteistä maailmankuvaa sekä käsitystä lopullisesta päämäärästä että muista perustavista kysymyksistä ja vaikuttavat näin sen arvomaailmaan. Tämän pohjalta uskontoihin sisältyy erilaisia moraalisia säännöstöjä, jotka koostuvat yleensä sekä yleisemmistä moraaliperiaatteista että myös tarkemmin säännellyistä käyttäytymisen koodeista, esimerkkinä vaikkapa muslimin päivittäinen rukousvelvollisuus tai juutalaista sitova sapatti käsky siihen liittyvine toimineen. Näin uskonnon etiikan säädösten ulottuvuus kytkeytyy myös rituaalien ja käytäntöjen ulottuvuuteen. Toisaalta joissain uskonnoissa ja niitten alatraktioissa sidos tietynlaiseen moraalikoodistoon voi olla käytännön tasolla löyhempi, mutta tällöinkin uskonto tarjoaa etiikan, jota tradition opillinen ja kertomuksellinen ulottuvuus säätelevät. Kristillisen uskon eettisen asenteen ytimessä esimerkiksi on rakkaus. Kyse ei ole kuitenkaan vain Jeesuksen käskystä rakastaa Jumalaa yli kaiken ja lähimmäistä kuin itseään vaan itse Kristus-kertomuksen kautta hahmottuvasta merkityksestä, jossa hän itse asettuu rakkauden esikuvaksi ja mittapuuksi antaen itsensä ihmiskunnan puolesta rakkautensa vuoksi. Rakkaus on myös olennainen osa kristinuskon opilliseen ulottuvuuteen kuuluvaa Pyhän Kolminaisuuden käsitettä, jossa kolmiyhteinen Jumala itsessään käsitetään kolmen persoonan eli Isän ja Pojan ja Pyhän Hengen väliseksi rakkauden siteen yhdistämäksi ikuiseksi ykseydeksi. Näin kristityn tulee arjessaan heijastaa Jumalan omaa olemusta. (Smart 2005, 18–19).

Edellä käsitellyt rituaalinen, kokemuksellinen, kertomuksellinen, opillis-filosofinen ja eettinen uskonnon ulottuvuus voidaan sinänsä tarkasteltuina ymmärtää ikään kuin uskonnon sisäiseen puoleen liittyvinä abstrakteina käsitteinä ja käsityksinä. Nämä saavat kuitenkin konkreettisen muotonsa aina jossakin tietyssä historiallisessa ja materiaalisessa ympäristössä. Tätä uskonnon ilmenemistä ulospäin, fyysiseen todellisuuteen, Smart hahmottaa seuraavaksi käsiteltävien kahden ulottuvuuden kautta. Näistä ensimmäinen on niin sanottu yhteisöjen ja instituutioiden ulottuvuus, sillä uskonnollinen liike ilmenee ja saa muotonsa aina jonkin tietyn traditioon lukeutuvan ihmisryhmän kautta. Useimmat suuret uskonnot ovat järjestäytyneet ainakin enemmän tai vähemmän muodollisiksi organisaatioiksi, joita puolestaan voidaan johtaa monin erilaisin periaattein. Toisaalta uskonyhteisöt voivat olla kooltaan hyvinkin pieniä ja epämuodollisia. Joka tapauksessa uskonnon sosiaalinen eli yhteisöjen ja instituutioiden ulottuvuus, jota uskontososiologia tutkii, on olennaisesti kaikkiin muihin uskonnon aspekteihin kytkeytyvä ulottuvuus. Sen rinnalla uskonto ilmenee käytännössä väistämättä myös aineellisesti. Näin uskonto saa myös materiaallisen ulottuvuuden. Toiset yhteisöt pyrkivät toki välttämään runsasta aineellista ilmaisua ja ilmiänsä, kun taas toisille perinteille on luontevaa ilmaista

uskoa ja sen sisältöä aineellisen kautta. Uskonnon materiaallinen ulottuvuus tulee samalla ymmärtää laajasti, sillä siihen lukeutuvat myös sinänsä aineettomat artefaktit kuten sävelteokset. Toisaalta uskonnollisia merkityksiä voidaan liittää tiettyihin paikkoihin, jotka voivat olla mutta eivät välttämättä ole ihmisen aikaansaamia, esimerkkinä jälkimmäisistä vaikkapa pyhät joet. (Smart 2005, 19–21).

Kuten jo edellä totesin, Smartin uskontoja koskeva ulottuvuusteoria soveltuu myös ei-uskonnollisina pidettyjen maailmankuvien ja niihin liittyvien käytänteitten sekä näistä koostuvien kulttuurillisten elämänmuotojen ja elämän kokemisen tapojen jäsentämiseen. Näin ollen esimerkiksi nationalismi ja marxismi saavat uskonnonkaltaisia piirteitä, vaikka näitä ei Smartin mukaan lienekään pätevänä pitää uskontoina sanan varsinaisessa mielessä. Toisaalta, kuten Smart itsekin toteaa, kaikki sekulaarit katsomustavat kuten tieteellinen humanismi, eivät muodosta sellaisia moniulotteisia ja yhteisöllisesti jaettuja maailmankuvallis-käytännöllisiä kokonaisuuksia, että niitä voisi pitää selkeästi uskonnonkaltaisina ilmiöinä. Yhtäältä myös monien etenkin uusien tai vastaavasti kirjoituksettomien alkuperäiskansojen uskontojen osalta eräät Smartin jäsentämät ulottuvuudet käytännössä niin ikään puuttuvat. (Smart 2005, 22–26).

Uskonnon käsitteen ja siten myös uskonnon opetuksen kannalta on tarpeen nostaa kuitenkin esille kysymys uskonnon, uskonnonkaltaisen sekulaarin elämän kokemisen tavan ja uskontoon nähden erilaisen sekulaarin elämän kokemisen tavan välisistä suhteista. Smartin mukaan on olemassa monia ihmisiä, jotka eivät muodollisesti kuulu mihinkään uskonnolliseen ryhmittymään, mutta tästä huolimatta näillä ihmisillä on luonnollisesti omat maailmankuvansa ja elämäntähtänsä, jotka yksilötasolla ilmentävät useita Smartin ulottuvuusmallin mukaisia uskonnon аспектеja, mutta joista etenkin yhteisöllinen ulottuvuus puuttuu. Smart toteaa, että tällaisia tapauksia voi tarkastella yhteiskunnassa eräänlaisina ”uskonnon atomeina”. (Smart 2005, 21–22).

Nähdäkseni on kuitenkin aiheellista tällöin kysyä, missä määrin tämän kaltainen ”uskonnon atomi” eroaa sekulaarista ihmisestä, jolla on myös oma maailmankuvansa ja omat henkilökohtaiset ehkä rituaalinomaiset käytäntönsä, joitten hän ei kuitenkaan ymmärrä viittaavaan saati osallistuvan mihinkään esimerkiksi naturalistisen maailmankuvan kanssa yhteen sopimattomaan pyhyyteen tai muunlaiseen transsendenssiin? Myös tällainen ihminen muodostaa analogisella tavalla oman katsomuksellisen ”atominsa”, joka ei kuitenkaan saa tuekseen uskonnon tai uskonnonkaltaisen sekulaarin katsomustavan kaltaista yhteisöllisesti jaettua moniulotteista elämänmuotoa tai saa sellaisen vain jossain määrin; mitä useampia edellä olevan kaltaisia yhteisöllisiä ja yhteisössä jaettuja ulottuvuuksia jokin katsomus saa, sitä enemmän sen voi ajatella rakenteellisesti muistuttavan uskontoa. Vaikka jokainen uskonnollisen tradition piiriinkin lukeutuva ihminen on luonnollisesti oma ajatteleva ja kokeva toimijansa, voitaneen kuitenkin yleisesti ottaen todeta, että uskonnoille on ominaista jonkinlainen laajasti ymmärtäen yhteisöllinen muoto, jossa ja jonka kautta myös muut käsitellyt ulottuvuudet

historiallisesti ilmenevät. Tällainen yhteisö voitaisiin käsittää olevan olemassa sekä synkronisesti ajateltuna konkreettisena yhteisönä että diakronisesti ajatellen historiallisena sukupolvien ketjuna etenevänä yhteisöllisenä tradeerauksena, jonka kautta myös hengellisenä erakkona elävän ihmisen voi ajatella olevan osallinen tietysti yhteisöllisestä elämänmuodosta, vaikka hän konkreettisesti ajatellen elääkin yksin. Kaiken kaikkiaan näyttää siis siltä, että uskonnoille on myös tyypillistä tietty historiallinen ja siten yli-yksilöllinen yhteisöllisyys. Uskonnonkaltaisten sekulaarien katsomusten ja elämänmuotojen yhtäläisyys varsinaisten uskontotraditioitten kanssa selittynee juuri tämän kollektiivisen rakenteellisuutensa kautta, kun taas toisenlaiset katsomukset – mukaan lukien niin sanotut yhden ihmisen uskonnot – rakentuvat korostuneen yksilöllisesti ilman yhteisöllistä dimensiota. Toisaalta tällaiset esittämäni kaltaiset luonnehdinnat ovat väistämättä jossain määrin likimääräisiä. Kysymys siitä, mitä ”katsomukset” ovat erotuksena uskonnoista, nousee kuitenkin keskeisesti esille varsinaisessa opetussuunnitelmatekstin analyysissä, minkä vuoksi tämän kaltainen kysyminen on tutkimukseni kannalta olennaista.

Joka tapauksessa Smartin seitsemän uskonnon ulottuvuutta, kokemuksellinen, kertomuksellinen, opillis-filosofinen, eettinen, rituaalinen, yhteisöllinen ja materiaalinen muodostavat tavoitteitten luokittelun toisen perustan. Luokittelen opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet siten, että kukin uskonnon ulottuvuus voi olla sekä opetuksen varsinainen tiedollinen aihe tai tavoite että oppilaan omaan elämään ja kasvuun sekä elämänkysymyksiin liittyvä sisältö- tai tavoitealue. Erityisesti kokemukselliseen ulottuvuuteen liittyväksi luokittelen tavoitteet, jotka koskevat oppilaan tunneulottuvuutta ja omakohtaista kokemista. Mikäli tavoite tai sisältö on luonteeltaan uskontotiedollinen eli uskontoa ilmiönä tai jotakin tiettyä uskontoa tai katsomusta uskontotieteellisestä näkökulmasta tarkasteleva, luokittelen sen koskevaksi kaikkia muita paitsi kokemuksellista ulottuvuutta koskevaksi. Opillis-filosofinen ulottuvuus voi luokittelussani liittyä joko tietyn uskonnon opillisen ulottuuden käsittelyyn tai laajemmin oppilaan omakohtaiseen dogmaattis-filosofiseen pohdintaan.

4 EVANKELIS-LUTERILAINEN USKONTO PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 1970–2014

4.1 POPS 1970 – uskonto eettis-yhteiskunnallisena raamattuopetuksena

Peruskoulun ensimmäisen eli vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteasiakirjan mukaan evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteena on palvella oppilaitten persoonallisuuden kypsymistä. Tämän kypsymisen ajatellaan opetussuunnitelmassa tapahtuvan uskonnollisen, eettisen ja sosiaalisen kehityksen edistämisen kautta seuraavassa kuvattavilla tavoilla.

Taulukko 1, POPS 1970 ev.-lut. uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 1–9. (POPS 1970, 232)

Evangelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteina on edistää oppilaiden uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä ja siten palvella heidän persoonallisuutensa kypsymistä			
Kertomuksellinen, Opillis-filosofinen, Eettinen, Rituaalinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen	KOGNITIIVINEN	Perehdyttämällä oppilaat kristilliseen perinteeseen sel-laisena kuin se ilmenee nimenomaan Raamatussa sekä kristillisen uskon sisällössä ja tämän erilaisissa ilmene-mismuodoissa: rukouksessa, jumalanpalveluksessa ja elämässä	T1
Yhteisöllinen, Rituaalinen, Materiaalinen	KOGNITIIVINEN	Antamalla oppilaille kuva heidän omassa kirkossaan sekä myös ortodoksisessa ja muissa kristillisissä yhtei-söissä ilmenevästä uskonnollisesta elämästä; pyritään siihen, että oppilaat näkisivät eri kristillisissä kirkko-kunnissa yhteisiä piirteitä	T2
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillis-filosofinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Perehdyttämällä oppilaat myös ei-kristillisiin uskonnol-lisiin traditioihin sekä ohjaamalla heitä kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollista vakaumusta	T3
Eettinen, Kokemuksellinen, Yhteisöllinen	AFFEKTIIVINEN	Kasvattamalla oppilaita lähimmäisenrakkauteen ja sen toteuttamiseen erilaisissa ihmissuhteissa sekä pienten että laajojen yhteisöjen puitteissa	T4
Yhteisöllinen, Eettinen	KOGNITIIVINEN	Perehdyttämällä oppilaat sellaisiin ihmisten yhteistoi-minnan edellyttämiin sosiaalisiin käytäntöihin, joihin erilaisen maailmankatsomuksen omaavat voivat yhtyä,	T5

Eettinen, Yhteisöllinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	Opettamalla nuoria huomaamaan nyky-yhteiskunnan eettisiä ongelmia ja etsimään ratkaisuja, jotka lisäävät jokaisen yksilön ihmisarvon toteutumista eri elämänalueilla,	T6
Yhteisöllinen, Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	Pyrkimällä siihen, että luokasta ja koulusta muodostuisi yhteisö, jossa jokaisen oppilaan ihmisarvo tunnustetaan suoritustasosta riippumatta ja jossa vaalitaan oppilaan mielenterveyttä ja edistetään persoonallisuuden integroitumista.	T7

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa kognitiiviset ja affektiiviset tavoitteet ovat kutakuinkin tasaisesti jakautuneita. Puhtaasti luonteeltaan kognitiivisia tavoitteita on kolme (T1, T2, T5), minkä lisäksi kognitiiviseksi luokittelemaani ei-kristillisiin uskontoihin perehtymisen tavoitteeseen (T3) kytkeytyy affektiivinen tavoite, jonka mukaan oppilaita pyritään ohjaamaan kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollisia vakaumuksia. Näin kognitiivisesti painottuneita tavoitteita vuonna 1970 on ev.-lut. uskonnon opetuksessa kaikkiaan neljä seitsemästä. Näitten lisäksi on kaksi affektiivista tavoitetta (T4, T7), jotka liittyvät lähimmäisenrakkauteen kasvattamiseen ja jokaisen ihmisarvon tunnustamiseen. Kolmas affektiivinen tavoite (T6) liittyy aikansa yhteiskunnan eettisten ongelmien huomaamiseen ja niihin liittyvien ratkaisujen hakemiseen. Tavoitteen keskiössä on kuitenkin ajatus jokaisen yksilön ihmisarvosta ja sen toteutumisesta, minkä vuoksi olen luokitellut tavoitteen myös affektiiviseksi, vaikka siinä on samalla selkeä kognitiivinen elementti.

Smartin ulottuvuusmallin valossa tarkasteltuna jokaiseen tavoitteeseen liittyy yhteisöllis-institutionaalinen aspekti. Tätä voi siinä mielessä pitää luonnollisena, että perinteisessä mielessä uskonto on vahvasti yhteisöllinen ilmiö; esimerkiksi jumalanpalvelusta olisi mieleltöntä käsitellä ymmärtämättä sitä yhteisölliseksi toiminnoksi. Yhteisöllisen ulottuvuuden läsnäolo kaikissa seitsemässä tavoitteessa selittyy myös sillä, että uskonnonopetuksen tavoitteet liittyvät myös oppilaitten oman elämän ja koulun yhteisöihin. Tähän liittyen on luonnollista, että eettinen ulottuvuus on läsnä kuudessa tavoitteessa seitsemästä (T1, T3, T4, T5, T6, T7). Edelleen kokemuksellinen ulottuvuus, mikä tässä yhteydessä merkitsee oppilaan omaan kokemukseen liittyvää aspektia, on läsnä neljässä tavoitteessa (T3, T4, T6, T7).

Uskonnon materiaallinen ulottuvuus on läsnä kolmessa seitsemästä tavoitteesta (T1, T2, T3). Vaikka uskonnon materiaalliseen ulottuvuuteen ei ole eksplisiittisiä viittauksia opetuksen tavoitteissa, olen luokitellut konkreettiseen uskonnolliseen elämään liittyvät viittaukset myös materiaalista ulottuvuutta koskeviksi, sillä uskonnollinen elämä konkretisoituu tietyissä fyysisissä ja kenties juuri hengelliseen toimintaan rakennetuissa puitteissa, minkä lisäksi uskonnon käytännön harjoittamiseen usein liittyy tiettyjä uskonnollisia esineitä. Toisaalta uskontoa yleensä käsittelevien tavoit-

teitten on syytä olettaa pitävän luonnostaan sisällään myös materiaalisen ulottuvuuden. Samoin argumentein rituaalinen ulottuvuus esiintyy luokittelussa kolmesti ja samojen tavoitteitten yhteydessä (T1, T2, T3). Opillis-filosofinen ulottuvuus esiintyy tavoitteissa vain kahdesti (T1, T3) ja tällöinkin uskontoa laajassa mielessä käsittelevien tavoitteitten yhteydessä, joskin tavoitteessa T1 mainitaan suoraan kristillisen uskon sisällön eli opillisen ulottuvuuden käsittely. Tavoitteitten tasolla kertomuksellinen ulottuvuus esiintyy samoin kahdesti (T1, T3).

Tämän analyysin perusteella uskonnonopetuksen tavoitteellinen luonne jakautuu selvästi kahteen luokkaan. Näistä toinen liittyy erityisesti kristilliseen uskoon mutta myös ei-kristillisiin uskontoihin ja näitten tiedolliseen tuntemukseen. Tämä opetuksen ulottuvuus on erityisen vahvasti läsnä tavoitteissa T1 ja T3, joita T2 täydentää ekumeenisen näkökulman esiintuomisella. Sen ohella opetukseen kuuluu voimakas yhteisöllis-eettinen painotus, joka erityisesti konkretisoituu tavoitteissa T4, T5, T6 ja T7 ja joita tavoitteen T3 toisten vakaumusten kunnioittamiseen liittyvä painotus täydentää. Koska eettiset ja yhteisölliset näkökohdat liittyvät myös tavoitteisiin T1, T2 ja T3, voidaan tällä perusteella vuoden 1970 evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta pitää ennen muuta uskontoon kytkeytyvänä eettis-yhteisöllisenä kasvatuksena. Tämä tulos on linjassa Saila Poulterin tulkin kanssa (Poulter, 2013, 180–181).

Voidaan siis tavoitteitten tarkastelun perusteella todeta, että vuoden 1970 eli peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa evankelis-luterilainen uskonto saa oppiaineena perustelunsa ennen muuta yhteiskunnallisista ja eettisistä perusteista. Kasteopetusperusteluun viittaavia tavoitteita ei ole lainkaan. Myös etenkin kulttuurillinen perustelu on heikko. Yhtäältä myöskään antropologinen perustelu ei eksplisiittisesti ole juurikaan läsnä. Kuitenkin kaiken evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteena on edistää oppilaitten uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä, minkä nähdään palveleva oppilaan kokonaispersoonallisuuden kypsymistä. Kokonaisuutena arvioiden tämä näyttää kuitenkin tavoitteitten perusteella tapahtuvan ennen muuta sosiaalis-eettisinä tavoitteina eikä niinkään esimerkiksi yksilön omakohtaisen katsomuksen ja merkityksenmuodostuksen rakentumisena. Näin ollen antropologinen perustelu on läsnä, mutta jossain mielessä taka-alalla. Opetuksen sisältöjen tarkastelu kuitenkin muuttaa ja täsmentää tavoiteanalyysin antamaa kuvaa.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma on sisältöjen osalta hyvin yksityiskohtainen ja siten opetuksen käytäntöä voimakkaasti ohjaava. Oikeastaan kaikki käsiteltävät sisällöt on siinä esitettyinä vuosiluokan ja lukukauden tarkkuudella. Näin kyseinen opetussuunnitelma tarjoaa runsaan analyysiaineiston. Ensimmäisellä vuosiluokalla on kaiken kaikkiaan kolmesta opiskeltavaa pääotsaketta, joista ensimmäinen käsittelee elämää Jumalan luomana. Opetuksessa todetaan, että elämä on Jumalan luomaa, minkä lisäksi hän luo maailmaan rakkautta ja hyvyyttä. Samassa yhteydessä käsitellään maailmankaikkeuden ihmeellisyyttä sekä verrataan Jumalan luomaa ja ihmisen tekemää

toisiinsa. Havaintoaineiksena ovat esimerkiksi psalmi 104, runot ja kaksi vaihtoehtoista hengellistä laulua. Jumalan läsnäolo voidaan opetuksen mukaan kokea erityisesti omassatunnossa, joka auttaa toimimaan oikein.

Ensimmäisellä vuosiluokalla käsitellään myös omaa kotia ja sen puitteissa sen jäseniä, eläinystäviä, anteeksipyyttämistä, arkea ja juhlaa sekä tapoja leikkiä siten, että kaikilla on hauskaa. Kolmantena pääaiheena on pelko, turvallisuus ja rukous, minkä yhteydessä todetaan, että pelätessä turvaudutaan Jumalaan ja voidaan rukoilla varjelusta itselle ja muille. Opitaan myös iltarukous, aamurukous ja ruokarukous sekä niitten merkitys. Neljänneksi käsitellään erilaisia kirjoja ja Raamatua niitten joukossa. Raamattu kertoo, millainen Jumala on ja millaisia hän tahtoisi meidän olevan. Se kertoo myös Jeesuksesta, joka opetti ihmisiä tuntemaan Jumalaa ja joka on lasten ystävä. Samassa yhteydessä käsitellään myös pienen lapsen kastaminen ja siihen liittyvä siunaaminen. Kaikkiin mainittuihin pääaiheisiin liittyen on mainittu myös erilaisia teemaan liittyviä lauluja, jotka musiikkitunnin muodossa opetellaan.

Ennen joulua ensimmäisen luokan oppilaat tutustuvat Palestiinaan ja Jeesuksen ajan elämään, kuten elinkeinoihin ja liikkumiseen. Ennen joulua opiskellaan Raamatun kertomus Jeesuksen syntymästä ja kerrataan se rainasarjan avulla. Joulun jälkeen raamattuopetus jatkuu Jeesuksen lapsuuden aiheilla samalla kun tutustutaan ajanhistoriaan. Tästä opetus etenee Jeesuksen aikuisuuteen opetuslapsiin liittyvien kertomusten muodossa ennen Jeesuksen toimintaa kansan keskuudessa käsittelevää kokonaisuutta. Jälkimmäisessä käsitellään kertomus sokeasta Bartimaioksesta (Mark.10:46–52) ja samassa yhteydessä pohditaan sokean ihmisen elämää ja sokeita meidän keskuudessamme erityisesti sokean lapsen tilaan kodissa ja koulussa keskittyen. Tähän liittyy kysymys siitä, miten tovereitten pitäisi suhtautua sokeisiin ihmisiin. Edelleen ensimmäisen luokan aiheita on Jeesus hyvänä paimenena (Joh.10:1–21). Tässä yhteydessä käsitellään myös paimenia ja lampaista yleensä ja erityisesti Palestiinassa sekä opiskellaan vertaus eksyneestä lampaasta (Luuk.15:4–7). Hyvä paimen -kokonaisuus ajoittuu hiljaisen viikon ja pääsiäisen tuntumaan, mihin liittyen opettaja kertoo kyseisen ajan tapahtumista.

Pääsiäisen jälkeen opetus siirtyy Vanhan testamentin kertomuksiin otsikolla ”Jumala varjelee ja kasvattaa ihmistä”. Käsiteltävät raamatunkohdat ovat käytännössä 1. Mooseksen kirjan viimeisen kolmanneksen Joosef-kertomuksia, joitten käsittelyn jälkeen aiheena on ”voimme auttaa toisiamme lähellä ja kaukana”. Tällöin sisältönä ovat kehitysmaat ja niitten tarvitsema kehitysapu sekä lähetystyö ja kehitysmaitten lasten ja oman maan puutteenaalaisten auttaminen. Vuosiluokan viimeisenä aiheena katsellaan keväällä luonnon heräämistä ja ajatellaan Luojaa sekä luetaan luontoon ja luomiseen liittyviä psalmeja ja opetellaan suvivirsi.

Toisella vuosiluokalla ensimmäinen aihe on ”Jumala ja me”, joka jatkaa ensimmäisen luokan teemoja kodista, anteeksipyyttämisestä ja -saamisesta ja Jumalan tahdosta sekä ihmisten tehtävästä toteuttaa sitä osoittamalla rakkautta lähimmäisille. Myös rukousaihe toistuu näkökulminaan rukouksen kuuleminen ja vaikutus sekä toisten puolesta rukoileminen. Kolmantena aiheena on jälleen Raamattu, jonka syntyä käsitellään psalmien ja Jeesuksen opetusten ja tekojen ohella. Raamatun synty-tarkastelun näkökulma ei ole kuitenkaan akateemisen tutkimuksen vaan esimerkiksi Vanhan testamentin kertomusten yhteydessä kerrotaan profeetoista, jotka olivat kuulleet Jumalan puheen heille. Näin ollen kyseessä on synnyn tarkastelu lähinnä kristillisen pelastushistorian sisäisestä näkökulmasta. Neljäs kokonaisuus ajoittuu pyhäinpäivän yhteyteen ja käsittelee taivaan kotiin siirtyneitä. Samassa yhteydessä käsitellään kuolemaa ja hautajaisia sekä kristillistä käsitystä taivaan kodista, josta Raamattu ei tarkkaan kerro. Tämä tarkastelu toiminee samalla johdatuksena uskonnollisen kielen luonteeseen. Ennen joulua kerrataan Palestiinaa mahdollisimman paljon kuvia näyttäen ennen joulukertomuksia. Edellisvuodelta tuttuja kertomuksia käsitellään nyt laajemmin ja lisäksi mukana on uusia jouluun liittyviä kertomuksia kuten enkelin ilmestyminen Sakariaalle ja tähän liittyen Johannes Kastajan synty. Kevätlukukauden ensimmäisenä teemana toistuu Jeesus-lapseen liittyvä kokonaisuus, jossa niin ikään kerrataan esimerkiksi tietäjäkertomus (Matt.2:1–12), mutta käsitellään lisäksi esimerkiksi pako Egyptiin (Matt.2:13–15).

Myös kevätlukukauden muu opintopolku on jatkumossa ensimmäisen luokan kanssa, sillä edellisten lapsuuskertomusten jälkeen syvennyttään Jeesuksen opetuksiin erityisesti Isä meidän -rukouksen (Matt.6:7–13) ja Laupiaan samarialaisen (Luuk.10:25–37) osalta. Tämän jälkeen opiskellaan jakso ”Jeesus auttaa erilaisia ihmisiä”, joka sisältää useita kertomuksia Jeesuksen toiminnasta sekä käsittelee antamista ja yhteisen hyvän jakamista yleensä ottaen. Pääsiäisen tienoilla aiheena on pääsiäiskertomuksia, joita jälleen käsitellään laajemmin ja myös uusien kertomusten muodossa. Kevään loppupuolen teemat käsittelevät luterilaista kirkkorakennusta ja jumalanpalvelusta ja ortodoksisista kirkkoa sekä Jeesuksen seuraajia nykyajan maailmassa. Jälkimmäinen näyttää käytännössä tar koittavan Afrikan asukkaitten, erityisesti lasten, ja maanosan olosuhteitten tarkastelua sekä suomalaisen lähetysaseman moninaista työtä Afrikassa. Lukuvuosi päättyy ”Luottamus Jumalaan”-kokonaisuuteen, jonka sisältö on kuitenkin niukka.

Kolmannen vuosiluokan aihealueita on ”elämän erilaiset pelisäännöt”, jossa pohditaan ihmisten välisen kanssakäymisen periaatteita ja opiskellaan Jeesuksen asettamaksi ymmärretty kultainen sääntö sovellutuksineen. Tämän jälkeen kolmannen vuosiluokan opetuksessa käsitellään laajasti Vanhan testamentin kertomuksia alkaen aiheella ”israelilaisten kertomuksia esi-isistään”, jossa käsitellään niin sanotut patriarkkakertomukset, mutta pääpaino on Mooseksen elämässä ja toiminnassa.

Mooseksen kirjoista ja Joosuan kirjasta nousevien sisältöjen jälkeen opiskellaan aihe ”Israel luvatussa maassa”, joka sisältää Samuelin kirjojen, Kuninkaitten kirjojen ja Aikakirjojen aineistoa eli Samuelia, Saulia, Daavidia ja Salomoa sekä profeettoja Eliaa ja Elisaa käsitteleviä kertomuksia ja lisäksi ”sananlaskujen viisautta”. Ennen joulua opiskellaan profeettain ennustuksia Messiaasta ja jouluevankeliumi, josta tehdään joulukuvaelma.

Kolmannen luokan kevätkausi alkaa aiheella ”vastuu sanoistamme”, jossa käsitellään valehtelemista, omien tekojen rehellistä tunnustamista sekä tovereitten arvostelemista ja kerskailua. Näitten jälkeen keskiössä ovat Jeesuksen julkisen toiminnan alkuun liittyvät kertomukset sekä kertomukset otsikolla ”Jeesus ihmisten keskellä”, jossa käsitellään pääosin aiemmilla luokilla esille tulemattomia Jeesuksen vertauksia tai kertomuksia hänen toiminnastaan. Pääsiäisen yhteydessä tutkitaan pääsiäisajan sanomaa virsissä ja sen jälkeinen kevät tutkitaan aihetta ”elämän ohjeita”, joka käytännössä keskittyy vahvasti kymmeneen käskyyn ja lasten elämän tilanteisiin, joihin käskyt liittyvät. Näkökulmina ovat suhde Jumalaan ja toisiin ihmisiin eli yhteiselämän kysymykset.

Neljännän vuosiluokan opetus alkaa kirkkoretkestä ja kirkkorakennukseen sekä kristilliseen symboliikkaan liittyvistä teemoista. Opiskellaan myös sitä, miten kirkko on mukana ihmiselämän vaiheissa kuten häissä, kasteessa, hautajaisissa, pyhäkoulussa ja kerhoissa sekä diakoniatöimintään liittyvissä tilanteissa. Vuosiluokalla käsitellään niin ikään toisten kristittyjen jumalanpalveluksia mahdollisuuksien mukaan myös osallistuen. Tämän jälkeen kerrataan Jeesuksesta aiemmin opittua ja opiskellaan uusia kertomuksia Jeesuksen opetuslapsista kysellen samalla, millaisten ihmisten kanssa Jeesus seurusteli ja keitä hän auttoi sekä sitä, ketkä nyt olisivat Jeesuksen opetuslapsia. Ennen joulua pohditaan sitä, miten vaikeuksissa ja puutteessa olevia voitaisiin jouluna auttaa, ja valmistetaan joululahjoja joillekin lapsille sekä syvennyttään joidenkin adventti- ja jouluvirsien sisältöön.

Neljännän luokan keväällä opiskellaan lisäksi ”elämän ohjeita”, jossa painotetaan rehellisyyden merkitystä ihmisten välisissä suhteissa ja yleensäkin elämän kunnioittamista ja suojelemista. Kevään vahva painopiste on kuitenkin Jeesuksen viimeisissä päivissä, joita käsitellään kolmen kokonaisuuden eli ”Jeesuksen viimeinen matka Jerusalemiin”, ”Kärsimystie” ja ”Pääsiäisen ja helluntain tapahtumat” kautta. Näin neljännän luokan oppilas muodostanee jo kokonaiskuvaa pääsiäisajan tapahtumien laajemmasta kokonaisuudesta. Kevään loppuun käsitellään eettisiä kysymyksiä, joiksi mainitaan itsehillintä, toverin kiusaaminen sekä hyvät ja huonot esikuvat ja hyvät ja huonot arvostamat. Aiheitten tarkoituksena on kiinnittää huomio hyviin ja huonoihin tottumuksiin sekä oppia tajumaan, miltä toisesta tuntuu ja käsitellä kirjojen, sarjakuvien ynnä muiden vastaavien antamaa esikuvaa sekä onnistumista ja epäonnistumista.

Viidennen vuosiluokan tarkoituksena näyttää olevan ainakin pyrkimys systematisoida ja koota aiemmin opittua, sillä ensimmäinen aihe käsittelee sitä, mitä Jeesus osoitti Jumalasta. Teemaa käsitellään lähinnä vertausten kautta. Toisena aihepiirinä on otsikko ”Mitä Jeesus opetti Jumalan valtakunnasta”, joka sisältää käytännössä kertomuksia Jeesuksen toiminnasta sekä vertauksen sinapiinsiemenestä (Matt.13:31–35). Kolmantena on kokonaisuus ”Miten Jeesus opetti elämään?”, jonka yhteydessä käsitellään sekä jo tuttuja että uusia vertauksia. Neljäntenä aiheena on Jeesuksen opetus rukouksesta eri esimerkein. Ennen joulua käsitellään joulun tapahtumien kuvauksia taiteessa.

Viidennen luokan kevätlukukaudella käsitellään nuorten elämänskysymyksiä, jotka ovat käytännössä sellaisia kuin kiitoksen aiheet elämässä, palvelemisen mahdollisuuksia, kodin ristiriitoja, vastuu toveripiirissä ja vapaa-aika. Erityisesti kysytään käsiteltäessä joukkotiedotuksen tarjoamia ihanteita kysytään, olenko mainonnan orja, joten myös orastavaa mediakasvatusta harjoitetaan tämän oppikokonaisuuden yhteydessä. Joka tapauksessa tässä kohden opetus siis eräässä mielessä koostuu aiemmilla luokilla käsitellyistä elämänskysymyksistä yhteen. Elämänskysymysten jälkeen tutustutaan joukkoon erilaisia ja eri alojen lähimmäisenrakkauden toteuttajia. Pääsiäisen aikaan tutustutaan Oberammergaun kärsimysnäytelmäperinteeseen ja kärsimyshistoriaan liittyvään musiikkiin. Ennen kesää käsitellään Apostolien tekoihin sisältyviä kertomuksia eli alkuseurakunnan vaiheita otsikolla ”Jeesuksen opetuslapsista tulee evankeliumin julistajia”. Kertomukset keskittyvät pääosin muihin kuin Paavalialueeseen Apostolien tekojen kertomuksiin.

Kuudennen luokan sisällöt jatkavat suoraan viidennen luokan aiheita. Kokonaisuus ”Kristin-usko valloittaa maailmaa” alkaa kertauksella Paavalin kääntymyksessä ja käsitteleekin pääosin Paavalin lähetysmatkoja ja myöhempää elämää Apostolien tekojen pohjalta, joskin opetussuunnitelman seliteteksti ohjeistaa, että ”apostolien vaiheiden yhteydessä käsitellään joitakin helppotajuisia kohtia Uuden testamentin kirjeistä” näitä kuitenkin nimeämättä. Teeman lopuksi käsitellään vielä Pietarin myöhempiä vaiheita, apostoli Johannesta ja marttyyrien aikaa ennen kuin todetaan, että kristin-usko saa voiton, mikä viitanee niin sanottuun konstantinolaiseen käänteeseen. Opetuksessa käsitellään lyhyesti myös kirkon jakautuminen idän ja lännen kirkkoiksi ennen luostarilaitoksen ja Franciscus Assisilaisen käsittelyä. Tämän ja suppean patristisen ajan opiskelun jälkeen käytetään laajemmin aikaa luterilaisen kirkon synnyn tarkasteluun, mikä käytännössä tarkoittaa Lutherin persoonallisuuden ja toiminnan kuvausta, joskin erikseen mainitaan myös Mikael Agricola Suomen uskonpuhdistajana. Ennen joulua tarkastellaan vielä reformaation ilmenemistä kirkkomusiikissa, virsissä ja liturgisissa väreissä.

Kuudennen luokan kevätlukukausi käsittelee ”kirkkomme uskonnollisia herättäjiä” eli opetus siirtyy Lutherista suoraan pietismin ja sen eri muotojen käsittelyyn, vaikkei itse termiä käytetäkään. Tässä yhteydessä käydään läpi myös suomalaiset herätysliikkeet niitten perustajahahmojen kautta.

Tämän jälkeen syvennyttään aiheeseen ”kirkko elämän keskellä”, joka tarkoittaa omaan kotiseurakuntaan ja jumalanpalvelukseen sekä kirkkomusiikkiin tutustumista. Samoin käsitellään erilaisia kirkon toimintamuotoja ajankohtaisiin teemoihin liittyen. Pääsiäisen yhteydessä tutustutaan kärsimyshistoriaan taiteilijoitten kuvaamana sekä pääsiäisajan musiikkiin. Kevään teemana ovat myös erilaisia lähetystyöhön lähteneitä kansainvälisiä esimerkkejä esittelevä ”lähetyskäsken toteuttajia” -kokonaisuus sekä evankelis-luterilaisen kirkon lähetystyö eri muodoissaan erityisesti Namibian Ambomaalla tehtävään työhön keskittyen. Kuudennen luokan opetus päättyy kirkkovuoden juhlien kokoamiseen ryhmätyön avulla.

Vuosiluokalla seitsemän opetus alkaa elämänkysymyksillä, jotka koskevat oman ikäkauden kontaktivaikeuksia, oikean ja väärän erottamista, elämän tarkoitusta ja sovun säilyttämistä. Toinen keskeinen sisältöalue ovat muut uskonnot, joista mainitaan luonnonkansojen uskonnot, muinaisten suomalaisten uskonto, hindulaisuus, juutalaisuus sekä buddhalaisuus ja islam, joista on erikseen nostettu käsiteltäväksi perustajiensa Buddhan ja Muhammedin elämät. Kokonaisuudessa tarkastellaan myös kristinuskoa suhteessa muihin uskontoihin yhtäläisyyksien ja erojen kautta. Seitsemännellä luokalla toinen ja pääotsikoitten määrällä mitaten myös keskeisempi teema on Raamattu, jota käsitellään nyt aiempaa akateemisemmalla otteella tekstien historiallista syntytaustaa vasten ja esimerkiksi evankeliumeita keskenään vertaillen. Samalla käsitellään kuitenkin sekä Vanhan että Uuden testamentin keskeistä sisältöä ikään kuin kootusti. Seitsemännellä luokalla opiskellaan myös selvemmin opillisia kysymyksiä Jumalan ilmoituksen ja Raamatun suhteesta sekä kristinopin sisältökysymysten osalta luomisesta, synnistä ja Kristuksesta synnin voittajana. Näitä tarkastellaan kuitenkin ennen muuta Raamatun valossa. Raamattu ja sen luonne on yleensäkin keskeistä oppiainesta seitsemännellä luokalla, jonka viimeinen mainittu teema on ”Raamattu ja nykyaika”, jossa pohditaan Raamatun ja tieteen suhdetta sekä Raamatun merkitystä nykyaikassa.

Kahdeksannen luokan opinnoissa käsitellään ihmiseksi kasvamista, jolle Jeesuksen vuorisaarna (Matt.5–7) tarjoaa keskeisen perustan. Vuorisaarnan opetus tarjoaa opetussuunnitelman mukaan turvallisuuden kokemisen kysymyksiä käsitellessä pohjan pahan vastustamiseen yhteiselmässä sekä toisaalta varoittaa murehtimasta ja korostaa rukouksen ja Jumalan johtoon jättäytymisen merkitystä turvallisuuden kokemiselle. Vuorisaarnan hengessä myös suosion tavoittelu nähdään vahingollisena ihmissuhteille ja korostetaan jokaiselle kuuluvaa ihmisarvoa sekä käsitellään erilaisia toiselle osoitettavan arvonannon tapoja. Lisäksi mainittuun vuorisaarnaan eksplisiittisesti viitaten esitetään, että estämällä ihmiseltä kokemus rakkaudesta, hellyydestä ja toisten hyväksynnästä tuhoetaan elämän edellytyksiä. Jeesuksen asettamaan päämäärään jopa vihamiehen rakastamisesta (Matt.5:38–48) on opetussuunnitelmassa niin ikään suora Raamattu-viittaus. Usko antaa luottamuk-

sen tuon yleisinhimilliseksi esitetyn päämäärän saavuttamismahdollisuuksiin. Ihmisen sisäinen uudistus johtaa opetussuunnitelman mukaan hyvän tekemiseen. Ihmiseksi kasvamisen lisäksi omana pääkohtanaan kahdeksannen vuosiluokan opetuksessa on ”mieheksi ja naiseksi kasvaminen”, jossa käsitellään sukupuolten välisiä eroavuuksia ja niitten yhteiskunnallista merkitystä. Lisäksi opetusta kuvaavassa tekstissä on nähtävissä selvä kritiikki pelkän nautinnon vuoksi tapahtuvan seksuaalisen tarpeen tyydyttämistä kohtaan, sillä seksuaalisuus nähdään miehen ja naisen välisen rakkauden kasvupohjana, jota opetussuunnitelma korostaa myös vanhemmuuden vastuun yhteydessä.

Toisaalta kahdeksannella luokalla aiheina on myös ”miten usko syntyy ja vaikuttaa?”. Tee-man yhteydessä ”lakiuskonto” esitetään taakkana ja usko Jumalan lahjan vastaanottamisena. Usko kuvautuu myös vapautuksena toisten ihmisten ’orjuudesta’, minkä lisäksi opetuksessa käsitellään elämistä opetuslapsena maailmassa. Muut keskeiset teemat ovat Suomen muut uskonnolliset yhteisöt ja kristityt elämän eri aloilla.

Peruskoulun päättävän vuosiluokan sisältöjä ovat oman paikkakunnan uskonnolliset liikkeet, niitten päämäärät ja toiminta. Käytännössä näillä tarkoitetaan evankelis-luterilaisen kirkon herätysliikkeitä sekä helluntailaisuutta ja vapaakirkollisuutta. Toisena pääotsakkeena on ”profeetat ja heidän yhteiskuntakritiikkinsä. Vanhan testamentin sisältöön liittyvästä aiheesta huolimatta opetussuunnitelmassa korostetaan eri profeettoja esimerkkinä siitä miten se, että pyrkii kuuntelemaan enemmän Jumalaa kuin ihmistä antaa rohkeutta esittää kritiikkiä oman aikansa yhteiskuntaa vastaan. Tämä linkittyy toisaalta luontevasti yhdeksännen luokan kolmanteen pääsisältöalueeseen, jonka nimenä on ”vastuamme lähimmäisistä”. Mainittu oppiaines käsittää Jeesuksen opetuksen ja esimerkin ihmisarvosta, kysymyksen lähimmäisten palvelemisesta sekä Raamatun eettisten periaatteitten esiintymisen ihmisoikeuksien julistuksessa. Lisäksi korostetaan vastuuta yli kansainvälisten rajojen. Myös neljäs oppikokonaisuus ”mahdollisuutemme vaikuttaa yhteiskuntaan” korostaa eettistä tehtävää, sillä opetuksessa korostetaan nuorten mahdollisuutta vaikuttaa erilaisissa yhteisöissä ja nostetaan esille kristityn mahdollisuuksia vaikuttaa taloudellisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiseen esimerkkejä antaen. Myös kriittistä asennetta suhteessa joukkotiedotukseen korostetaan. Opetuksen viimeisenä pääkohtana on aihe ”maailmankatsomusongelmia”, joista annetaan vain esimerkkejä, kuten kärsimyksen ongelma, kysymys kuolemanjälkeisestä elämästä ja elämän tarkoituksesta sekä uskosta Jumalaan ja ihmisen hyvydestä.

Edellä sanotun pohjalta voidaan yhteenvedonomaaisesti todeta, että kahden ensimmäisen lukuvuoden aikana opetuksessa tutustutaan etenkin Jeesukseen ja ylipäätään Raamattuun. Jo alkuluokkien opetuksessa eettis-yhteisölliset kysymykset kuitenkin liittyvät kristillisen uskon sisältöaineeseen ja erityisesti Raamattuun, josta nousevat näkökohdat muodostavat tietystä mielessä koko uskonnonopetuksen sisäisen ytimen ja keskuksen. Erityisesti kolmannen ja neljännen vuosiluokkien

keskeisin sisältö on raamattuopetusta, josta nousevat näköalat pyritään toki vahvasti liittämään oppilaitten omaan elämään ja eettiseen toimintaan. Viidennellä luokalla systematisoidaan aiempina vuosina opiskelluista kertomuksista nousevaa opetusta oppilaan toimintaa ja elämää ohjaaviksi periaatteiksi. Viidennellä luokalla alkaa kirkon historian käsittely Apostolien tekojen antaman kuvan kautta ja tämä opetus jatkuu kuudennella luokalla muuttuen lopulta myöhemmän kirkkohistorian ja oman kotiseurakunnan sekä kirkon nykytilanteen opiskeluksi. Voidaan näin sanoa, että peruskoulun vuosiluokkien 1–6 opetuksessa pyritään rakentamaan Raamatun kertomusten avulla käsitys luomisesta omaan aikaamme ja viimeiseen tuomioon päättyvästä kristillisestä pelastushistoriasta eräänlaiseksi katsomukselliseksi kokonaisviitekehyykseksi, johon yksilön eettinen toiminta tässä ja nyt liittyy. Samaa perusorientaatiota noudattaa myös vuosiluokkien 7–9 opetus, jossa Raamattu ja eettiset kysymykset ovat keskeistä ja eräässä mielessä opetuksen syväjuonteena kulkevaa ainesta, johon aiempaa aihepiiriä syventävä kirkkotiedollinen ja muita uskontoja koskeva oppiaines tuovat toki olennaisen lisänsä ikään kuin kristityn toimintakontekstia valottavana oppisisältönä. Raamatun pohjalta käsitellään myös kristinuskon opillis-filosofisia ulottuvuuksia, joskin kohtalaisen niukasti.

Kaiken edellä kuvatun vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa esitetyn evankelis-luterilaisen uskonnon oppisisällön perusteella uskonnonopetuksen eettinen ja siitä nouseva yhteiskunnallinen ulottuvuus ja perustelu ovat hallitsevia myös sisältöjen perusteella. Sisältöjen tarkastelu kuitenkin paljastaa, että vuoden 1970 opetussuunnitelmassa keskeisimmin esille nouseva eettis-yhteiskunnallinen kärki saa sisäisen ytimensä Raamatusta ja varsinkin Jeesuksen opetuksesta ja toiminnasta, jolloin toisaalta Raamattu eli kristinuskon kertomuksellinen ulottuvuus nousee keskeiseksi. Yhtäältä opetuksessa näytettäisiin kyllä pyrittävän perehtymään tietynlaiseen kristilliseen maailmankuvaan, mutta uskonnollista iankaikkisuuspäämäärää selkeämmin korostuu uskonnon eettis-yhteisöllisesti motivoiva merkitys. Opetuksen sisältöjen analyysin perusteella tavoitteeksi hahmotuu yhteiseksi hyväksi toimiva ja omakohtaisesta kristillisestä vakaumuksesta eettistä voimaa saava kansalainen ja yhteisen ihmiskunnan jäsen. Opetuksen eri vaiheissa käsitellään lukuisia yksilöitä, jotka nostetaan esimerkeiksi ja siten myös esikuvallisiksi hahmoiksi myös meille.

Vuoden 1970 uskonnonopetuksen suhde kasteopetusperusteluun näytti selkeältä tavoitteitten analyysin perusteella. Sisältöjen analyysin perusteella kysymys tulee kuitenkin asettaa uudelleen, sillä opetuksen tavoitteeksi näyttää sen perusteella muodostuvan oppilaan kristillisen vakaumuksen syntyminen, jotta hän Kristuksen opetuslapsena rakastaisi tämän tavoin lähimmäistään eli toista ihmistä niin lähellä kuin kaukana. Tästä huolimatta on todettava, ettei opetusta sinänsä perustella kasteopetustehtävästä vaan koulun eettisestä kasvatustavoitteesta käsin, vaikka kirkon kasteopetusta ja koulun uskonnonopetusta voidaankin nähdäkseni pitää erittäin vahvasti toinen toistaan tukevana. Tässä mielessä kirkko ja koulu ovat uskonnonopetuksen osalta läheisiä kasvatuskumppaneita,

vaikka kummankin antamalla opetuksella on periaatteessa omat tavoitteensa. Kirkon liturginen vuosi eli kirkkovuosi näkyy myös asteittain syvenevänä ja omalta osaltaan uskonnonopetusta rytmittävänä elementtinä erityisesti luokilla 1–6, mikä vahvistanee edelleen kirkon ja koulun eri tavoitteista lähtevän opetuksen yhteensopivuutta. Todettakoon, että uskonnonopetuksessa kirkon usko on kuvattu objektiivisena todellisuutena ja tässä mielessä opetuksen kannalta ikään kuin annettuna lähtökohtana; toisaalta tunnustuksellisen uskonnonopetuksen ollessa kyseessä tätä ei voitaneakaan muuten kuin anakronistisesti kyseenalaistaa.

Mitä uskonnonopetuksen luonteeseen muuten tulee, on sen tietty ekumeeninen suuntautuminen merkillepantavaa, sillä opetussuunnitelmassa mainitaan useissa kohdin, että tutustutaan muihin kristillisiin kirkkoihin ja yhteisöihin. Näistä myös käytetään vähintään neutraalia, ellei jopa positiivista kieltä. Tunnustuksellisuus nimenomaan luterilaisuuteen liittyvänä piirteenä ei opetuksessa erotu muuten kuin reformaation kirkkohistorian opetuksessa saaman korostuneen aseman ja evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja omaan kotiseurakuntaan liittyvien aiheitten käsittelyn osalta, sillä opillisetkin kysymykset, jotka rajoittuvat muutenkin kristinopin peruskohtiin eivätkä ekumeenisesti ongelmallisiin kysymyksiin, käsitellään ennemmin Raamatun kuin minkään tietyn tunnustuksen pohjalta. Tosin tätä voi pitää perustellusti juuri luterilaisena ominaispiirteenä. Toisaalta vastakkainasettelussa lakiuskonnollisuuden ja aidon uskon välillä näyttää viittaavan pietistisiin vaikutteisiin. Samaa aikaan opetuksessa heijastuu kuitenkin Jeesuksen eettinen esikuvallisuus, mikä viittaa puolestaan valistuksen Jeesus-kuvaan.

4.2 POPS 1985 – valoisaa yksilöllis-kristillistä elämäkatsomusopetusta

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteista poiketen vuoden 1985 perusteasiakirja ei nimeä yhtä kaikkea uskonnonopetusta läpäisevää yleistavoitetta vaan toteaa pelkästään evankelis-luterilaisen uskonnon toteuttavan samaa peruskoulun kasvatuspäämäärää ja sen keskeisiä kasvatustavoitteita. Tämän voi ehkä nähdä eräänlaista holistista kasvatusnäkemystä korostavana painotuksena, koska evankelis-luterilaisen uskonnon ei katsota omaavan mitään aineeseen liittyvää omaa yleistavoitetta vaan sen katsotaan suoraan toteuttavan omissa puitteissaan peruskoulun yleisiä kasvatuspäämääriä. Näitten keskeisten kasvatustavoitteitten katsotaan siis välittömästi toteutuvan uskonnon oppiaineessa taulukon 2 mukaisten seitsemän ev.-lut. uskonnonopetuksen tavoitteen kautta.

Taulukko 2, POPS 1985 ev.-lut. uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 1–9. (POPS 1985, 113)

Peruskoulun evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteena on peruskoulun kasvatuspäämäärää ja keskeisiä kasvatustavoitteita toteuttaen			
Kertomuksellinen, Opillis-filosofinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Perehdyttää oppilaat Raamatun ja kirkon opetukseen, jotta he saisivat virikkeitä henkilökohtaisen vakaumuksensa muodostamiseen.	T1
Rituaalinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Ohjata oppilaat sisäistämään oman kirkkonsa perinnettä ja tapoja sekä ymmärtämään jumalanpalvelus- ja rukouselämää sekä muuta hengellistä toimintaa.	T2
Yhteisöllinen	KOGNITIIVINEN	Antaa oppilaille kokonaiskuva oman kirkkonsa tehtävästä nyky-yhteiskunnassa.	T3
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Tutustuttaa oppilaat muiden kristillisten yhteisöjen uskonnolliseen elämään ekumeenisessa hengessä, antaa tietoja ei-kristillisistä uskonnoista ja ohjata kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollista vakaumusta Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen hengessä.	T4
Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	Kasvattaa rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan sekä elämään ja tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa.	T5
Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	Kasvattaa oppilaita ihmisarvon ja elämän kunnioittamiseen.	T6
Kokemuksellinen, Opillis-filosofinen	AFFEKTIIVINEN,	Opettaa oppilaille valoisaa kristillistä maailmankatsomusta, jotta he saisivat rohkeutta kohdata uudet ja yllättävät elämäntilanteet.	T7

Kaiken kaikkiaan evankelis-luterilaisen uskonnon tavoitteisto on vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa korostetusti affektiivista tavoitealuetta koskevaa, sillä seitsemästä tavoitteesta kolme (T5, T6, T7) koskee puhtaasti sitä, minkä lisäksi kolme tavoitetta (T1, T2, T4) on luokiteltavissa kognitiivisiksi, joihin liittyy affektiivinen tavoite. Ainoastaan T3 on puhtaasti kognitiivinen. Affektiivisiksi luokittelemani tavoitteet liittyvät lähimmäisenrakkauteen, ihmisarvon ja elämän kunnioittamiseen sekä valoisan kristillisen maailmankatsomuksen tuomaan rohkeuteen. Tavoite T1 on ensisijassa sisällöllinen, mutta sisällön tarkoitus on antaa oppilaalle virikkeitä oman katsomuksen muodostamiseen. Tavoite T2 puolestaan liittyy jumalanpalvelus- ja rukouselämän ymmärtämiseen, mitä ei voitane kuitenkaan pitää mahdollisena ilman jonkinlaista kokemiseen liittyvää aspektia, varsinkin, kun tavoitteena on sisäistää samalla omaksi oletetun kirkon tapoja ja perinnettä. T4 puolestaan tutustuttaa sekä muihin kristillisiin yhteisöihin ekumeenisessa hengessä että antaa tietoja ei-kristillisistä uskonnoista, mutta pohjalla on tarkoitus oppia kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollista vakaumusta. T3 on tavoiteasettelun pohjalta lähinnä kognitiivinen eikä edellytä oppilaalta sinänsä esimerkiksi asenteellista muutosta.

Uskonnon ulottuvuuksista kokemuksellisuus on kaikkein vahvin, sillä se on läsnä kaikkiaan kuudessa (T1, T2, T4, T5, T6, T7) seitsemästä tavoitteesta, ei kuitenkaan koskaan yksin esiintyvänä vaan aina toisiin ulottuvuuksiin liittyneenä. Kokemuksellinen ulottuvuus on eräässä mielessä vuoden 1985 evankelis-luterilaista uskontoa läpäisevä aspekti, johon kaikki muut ulottuvuudet kytkeytyvät. Poikkeuksen säännöstä muodostaa ainoastaan T3, joka liittyy yhteisölliseen ulottuvuuteen eli Suomen evankelis-luterilaisen kirkon tehtävään aikansa yhteiskunnassa. Tavoitteen T3 lisäksi yhteisöllinen ulottuvuus esiintyy vain tavoitteessa T4, joka kattaa muutenkin kaikki uskonnon ulottuvuudet sen vuoksi, että tavoitteeseen liittyy muihin uskontoihin perehtyminen yleensä ottaen, minkä vuoksi luokittelussani sen katsotaan tällöin kattavan kaikki muuta kuin uskonnon ulottuvuudet paitsi kokemuksellisuuden. Näin ollen näyttää siltä, että uskonnon yhteisöllinen ulottuvuus kaventuu lähes olemattomiin samalla kun oppilaan kokemiseen liittyvä ulottuvuus hallitsee kaikkia tavoitteita, olkoonkin, että esimerkiksi kristillisen opin käsittely implisiittisesti ja edellyttää vähintään abstraktilla tasolla yhteisön, jonka opista on kysymys.

Opillis-filosofinen ulottuvuus kytkeytyy yhteen kokemuksellisen ulottuvuuden kanssa kahdessa tavoitteessa (T1, T7), joista toisessa (T1) yhdessä kertomuksellisen ulottuvuuden kanssa. Lisäksi opillis-filosofinen ulottuvuus on luonnollisesti läsnä muita uskontoja koskevassa tavoitteessa (T4). Rituaalinen ulottuvuus on niin ikään kokemuksellisuuteen yhdistyneenä yhdessä tavoitteessa (T2). Muut uskonnot käsittävän tavoitteen (T4) lisäksi T1 on ainoa tavoite, jossa kertomuksellinen ulottuvuus on läsnä ja vastaavasti T2 ainoa, jossa rituaalinen ulottuvuus on läsnä tavoitteen T4 lisäksi. Tavoitteen T4 lisäksi eettinen ulottuvuus esiintyy kahdesti (T5, T6), tällöinkin kokemukselliseen ulottuvuuteen yhdistyneenä. On kiinnostavaa, että materiaallinen ulottuvuus on läsnä vain yleensä uskontoja koskevassa tavoitteessa T4.

Edellä sanotun valossa näyttää vahvasti siltä, että evankelis-luterilainen uskonto on vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa vahvasti subjektikeskeinen oppiaine, jossa tavoitteetkin koskevat oppilaan kokemista. Muista uskonnon ulottuvuuksista jossain mielessä erottuvat opillis-filosofinen ja eettinen, mikä tässä kohden yhdistyy oppilaan omakohtaisen maailmankatsomuksen rakentumiseen ja lähimmäissuhteen huomioimiseen. Tavoiteasettelussa sisältöjen omaksuminen on tähän nähden sivuosassa. Tulkintaa tukee lisäksi se, että affektiivinen tavoitealue on siinä mielessä hallitseva, että se liittyy lähes poikkeuksetta myös kognitiivisen tavoitteen motivointiin. Vuoden 1970 opetussuunnitelmasta poiketen vuoden 1985 opetussuunnitelmassa evankelis-luterilainen uskonto on näin ollen tavoitteitten perusteella yksilökeskeisempi ja omaan katsomukseen ja sen rakentumiseen keskittyvä oppiaine. Evankelis-luterilaisuus tai laajemmin kristillisyys muodostaa siinä oppilaan omana uskontona ikään kuin opetuksen pääasiallisen viitekehyksen, josta käsin omaa maa-

ilmankatsomusta rakennetaan. Toisaalta vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on vuoteen 1970 nähden myös kokonaan uusi tavoite T7, joka koskee valoisan kristillisen maailmankatsomuksen opettamista.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa voidaan siis tavoitteitten tasolla nähdä erittäin vahva antropologinen perustelu uskonnonopetukselle. Tätä tulkintaa tukee myös oppimisen arviointia koskeva kohta, jossa todetaan huomattavan osan uskonnon opetuksen tavoitteista koskettavan sellaisia persoonallisuuden alueita, joita ei voida selkeästi mitata. On luonnollista, että antropologisen painotuksen yhteydessä myös eettinen tehtävä korostuu. Opetuksen yhteiskunnallisuus näyttäytyy siten, että omakohtaisen katsomuksen muodostanut yksilö elää ja toimii yhdessä myös toisin ajattelevien ihmisten kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa toisia ihmisiä ja heidän vakaumustaan kunnioittaen. Kulttuurinen perustelu on erityisen heikko. Varsinaista kasteopetusperustelua opetussuunnitelma ei suoraan käytä, mutta opetussuunnitelma pitää tavoitteessa T1 selvänä, että Raamattu ja kirkon opetus tarjoavat virikkeitä yksilön maailmankatsomuksen rakentumiseksi. Lisäksi opetussuunnitelman tavoite T7 ilmaisee käsityksen, että valoisa kristillinen maailmankatsomus antaa rohkeutta kohdata yllättävät elämäntilanteet, ja tätä katsomusta koulu haluaa opettaa. Tavoitteen T2 mukaan oppilaitten on lisäksi tarkoitus sisäistää oman kirkkonsa tapoja ja perinnettä. Näin ollen voi sanoa, että koulu pyrkii selvästi tukemaan oppilaitten kasvua kristillisyyteen, minkä se näkee olevan myös koulun yleisten tavoitteitten mukaista. Ihmisen luontaiselle uskonnollisuudelle tarjotaan näin ollen myös puitteet ja konkreettinen sisältö tietystä uskonnollisessa perinteessä. Voi näin ollen todeta, että uskonnonopetuksen kristillisuus ja myös tietynasteinen sitouttavuus nähdään vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa luonnollisena asiana. Kasteopetuksena opetusta ei perustella, vaikka sitä voidaan selkeästi pitääkin samansuuntaisena ja tätä voimakkaasti tukevana.

Oppisisällöt on vuoden 1970 opetussuunnitelman tavoin edelleen vuoden 1985 opetussuunnitelmassa jaettu vuosiluokittain, joskaan yksityiskohtia ei enää ole kuvattu. Ensimmäisellä vuosiluokalla käsitellään elämää Jumalan lahjana, minkä tarkoituksena on auttaa lasta ymmärtämään, että elämä on hyvän Jumalan lahja. Aihealueen lapsi ja hänen lähimmäisensä tarkoitus on puolestaan rakentaa kristillistä käsitystä ihmisestä samalla, kun käsiteltävät sisällöt liittyvät lapsille läheisiin asioihin ja ihmissuhteisiin. Opetuksessa tarkastellaan hyvyiden ja pahuuden todellisuutta. Ensimmäisenä vuotena tutustutaan myös Jeesus Nasaretilaiseen, ”uskonnon opetuksen päähenkilöön”, joka kuvataan turvallisena ystävänä, jota lasten ei tarvitse pelätä. Muita sisältöjä ovat lapsen kotiseurakuntaan tutustuminen ja kirkkovuoden juhlat ja rukous turvallisuutta ja yhteyttä luovana asiana.

Toisena kouluvuotena opiskellaan Jeesuksen kotimaata ja aikansa elämää Palestiinassa. Palestiinan luontoon perehtyminen perustellaan siten, että kristillinen pelastushistoria liittyy erottamattomasti tiettyyn alueeseen ja sen kulttuuriin. Jeesuksen kotimaan opiskelu liittyy näin ollen Raamatun ja kristillisen uskon perusasioitten ymmärtämiseen, sillä toinen keskeinen oppisisältö toisella vuosiluokalla on tutustuminen Raamattuun, joka kuvataan Jeesuksesta ja hänen opetuksistaan kertovaksi kirjaksi, joka on samalla kristillisen elämän ja uskon peruskirja. Opetuksessa kerrotaan myös, miten Jeesus kohtasi erilaisia ihmisiä. Opetuksessa tutustutaan myös virsikirjaan ja kristilliseen jumalanpalvelukseen. Oppisisältöjä ovat myös iloa ja suru lasten maailmassa sekä lasten esittämät muut kysymykset erityisesti aiheesta ”lapsi ja hänen lähimmäisensä”. Vielä opetus käsittelee lähetyskäskyä ja kristinuskon maailmanlaajaa todellisuutta koulun muuhun kansainvälisyyskasvatukseen integroituen.

Kolmantena vuotena perehdytään Vanhan testamentin pelastushistoriaan elämänläheistä tapahtuma-aineistoa valiten. Valittavat kertomukset kuvaavat sitä, miten Jumala on puhutellut ja johdattanut yksityisiä ihmisiä, sukua, heimoa ja kansaa. Erikseen mainiten kyseeseen tulevat patriarkkakertomukset, Joosef ja erämaavaellus sekä eräät Vanhan testamentin keskeiset henkilöhahmot kuten Samuel, Daavid ja Salomo. Lisäksi opetetaan paimenpsalmi (Ps. 23) esimerkkinä siitä, mitä Jeesus luki Raamatusta. Vanhatestamentillinen aineisto saa jatkoa kymmenen käskyn ja Herran siunauksen opettelemisen myötä. Jälkimmäiset on tarkoitus suhteuttaa omaan elämään.

Neljännän vuoden aiheina ovat Jeesuksen elämä ja toiminta Uuden testamentin valossa tarkoituksena muodostaa näistä yhtenäiskuva. Tapahtumiin liittyvät hengelliset laulut kuuluvat opetukseen. Vuosiluokalla opetellaan lisäksi Isä meidän –rukous ja tutustutaan omaan kotiseurakuntaan.

Viidentenä vuotena opitaan Jeesuksen keskeisiä opetuksia siten, että lapset ymmärtäisivät niitten sanomaa. Apostolien tekojen avulla käsitellään kristillisen kirkon synty, alkuvaiheet ja leviäminen Rooman valtakunnassa tutustuen samalla apostoli Paavaliin. Vuosiluokalla opitaan myös kirkkovuoden juhlakalenteri kokonaisvaltaisesti.

Kuudennen luokan oppisisältöjä ovat esimerkit kristinuskon historiasta ja nykyhetkestä eri maanosissa siten, että huomio kiinnittyy kristinuskon vaikutukseen ihmisten ja kansojen elämässä. Lisäksi opiskellaan alustavasti kristillisiä kirkkokuntia ja yleiskirkollista käsitteistöä. Kristittyinä elämistä avataan Jeesuksen vuorisaarnan kautta tavoitteena huomata, että vuorisaarnan ohjeita seurataan myös kirkon ulkopuolella. Tässä on nähtävissä vuorisaarnan etiikan esittäminen yleisinhimillisen etiikan ilmaisuna. Rauhankasvatus on tärkeä osa vuorisaarnan opetusta.

Seitsemännellä vuosiluokalla tutustutaan suuriin maailmanuskontoihin ja niitten levinneisyyteen sekä niitten peruskatsomusten ilmenemiseen kansojen ja yksityisten ihmisten elämäntavoissa ja yhteiskunnassa. Toinen vuosiluokan pääsisältöalue on Raamattu kristittyjen pyhänä kirjana, mistä

oppilaille annetaan eksegeettisiä perustietoja, ja opetetaan heitä käyttämään sitä elämänskysymysten selvittelyyn.

Kahdeksannen vuosiluokan aiheita ovat kirkkohistorian keskeiset kohdat kristinuskon synnystä leviämiseen ja Euroopan kansojen kristillistymiseen ja luostarilaitokseen. Samoin käsitellään uskonpuhdistus ja luterilainen kirkko sekä ortodoksinen kristikunta ja roomalaiskatolinen kirkko ynnä protestanttiset kirkot ja muita uskonnollisia yhteisöjä. Opetuksessa käsitellään myös ekumeeninen liike ja nuoria kirkkoja näitä tarkemmin nimeämättä. Vuosiluokalla pohditaan oppilaitten kanssa myös sitä, miten kristityt uskovat ja ajattelevat elämän perimmäisistä kysymyksistä. Esimerkkeinä mainitaan maailman synty, synnin luonne ja kuoleman jälkeiset tapahtumat sekä kärsimyksen ja Jumalan kaikkivaltiuuden yhteensovittamisesta nouseva teologinen ongelma.

Peruskoulun viimeisen luokan sisältöjä ovat kotimaan kirkkotiedon pääpiirteet kotiseutua painottaen. Samalla tutkitaan myös muita uskontoja ja uskonnollisia liikkeitä suomalaisessa yhteiskunnassa ja opitaan kirkon hallinnon keskeiset asiat. Keskeisenä yhdeksännen luokan sisältöinä ovat niin ikään eettisen ajattelun luonne ja keskeiset käsitteet tavoitteena opastaa nuoria huomaamaan oman elämänsä, perheensä ja lähiyhteisönsä sekä koko ihmiskunnan moraalisia ongelmia ja löytämään niihin vastauksia kristillisen ihmiskäsityksen pohjalta. Erikseen mainitaan, että vuorisaaunan keskeisiä kohtia voidaan käsitellä tässä yhteydessä. Opetus päättyy apostolisen uskontunnustuksen mieleen palauttamiseen ja kristittyjen uskon kokoavaan tarkasteluun sen kautta.

Kootusti voitaneen todeta, että kahden ensimmäisen vuoden uskonnonopetus on orientoitumista ja alustavaa tutustumista uskonnon opetuksen keskeisiin aiheisiin. Opetuksen sisältöjen sanoituksessa on nähtävissä jatkuva pyrkimys nähdä opiskeltava asia oppilaan elämän omassa kontekstissa, mutta selvimmin omiksi sisällöiksi nimettyinä tämä tavoite näkyy ensimmäisen, toisen sekä kuudennen ja yhdeksännen luokan sisällöissä. Vahvana pohjavireenä on kuitenkin, että Raamattu ja kristillinen usko sekä erityisesti Jeesuksen persoonalla antavat turvallisen perustan ja lähtökohdan oppilaan elämälle. Tätä voitaneen pitää myös opetustavoitteitten T1 ja T7 mukaisena. Opetuksessa kristillinen etiikka kytkeytyy juuri Raamattuun ja Jeesuksen esimerkkiin. Raamattu eri sisällöissään ja eri muodoissa käsiteltynä on opetuksen keskeisin sisältö, johon muut aiheet – kuten kristinopin keskeiset kohdat – liittyvät. Raamattu-keskeisyys hallitsee etenkin viiden ensimmäisen vuoden opetusta, kuudes vuosi kun käsittelee myös kirkkohistorian ja -tiedon aiheita, vaikka näyttääkin luonteeltaan olevan alustavaa opetusta. Seitsemännellä luokalla näyttäisi siltä, että Raamattua käsiteltäisiin jotenkin kuuden ensimmäisestä vuodesta poikkeavalla ja ehkä kokonaisvaltaisemmalla tavalla antaen siitä eksegeettisiä perustietoja. Muuten vasta varsinaisesti vuosiluokkien, seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän ja jossain määrin myös vuosiluokan kuusi aiheet ovat selkeästi muuta kuin raamattuopetusta eli suuriin maailmanuskontoihin tutustumista ja kirkkohistorian keskeisiin kohtiin

sekä Suomen kirkko- ja uskontotietoon ja etiikkaan perehtymistä. Uskonnon empiirinen todellisuus eli jumalanpalveluselämä ja todelliset uskonnolliset yhteisöt kuten kotiseurakunta saavat Raamattuun verrattuna varsin vähän tilaa erityisesti luokkien 1-5 aikana, vaikka ne eräissä kohdin mainitaankin. Alaluokilla painotuksen keskuksena on kuitenkin selvästi Raamattu, joka toimii myös opillisen sisällön käsittelyn perustana.

Vuoden 1985 suunnitelmassa oppisisällöt ovat muutenkin pysyneet varsin samana vuoteen 1970 nähden. Korkeintaan pientä supistumista oppiaineksessa voidaan nähdä, mutta tämä voi selittyä myös opetussuunnitelman luonteella. Vuoden 1985 suunnitelmassa ei myöskään korosteta yksilöä samalla tavalla kuin vuonna 1970, jolloin asioita lähestyttiin paljon esikuvallisten yksilöitten kautta, joskin samalla tietynlaisessa yhteisöllisessä viitekehyksessä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa yksilöllisyys on nimenomaan oppijan yksilöllisyyttä.

4.3 POPS 1994 – uskonnollis-katsomuksellisesti sivistävä uskonnonopetus

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetuksen yleistavoitteeksi on asetettu monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. On huomattava, että tämä yleistavoite koskee ensimmäistä kertaa kaikkia uskontosidonnaisia ryhmiä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa evankelis-luterilaisen uskonnon, samoin kuin muittenkin aineitten, kuvaus ja tavoiteasettelu ovat hyvin niukkoja. Tämä johtuu siitä, että luonteeltaan vuoden 1994 opetussuunnitelma on puitesuunnitelma, jonka pohjalta koulukohtaiset opetussuunnitelmat tuli ensi kertaa laatia. Taulukko 3 käsittää kaikki kolme evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle valtakunnallisella tasolla asetetut tavoitteet.

Taulukko 3, POPS 1994, uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 1–9. (POPS 1994, 91)

Peruskoulun kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien uskonnon opiskelun yleistavoitteena on, että oppilas saavuttaa monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen			
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Perehtymällä ryhmänsä ja yksilöllisten tarpeittensa mukaisesti omaan uskontoon ja sen kulttuuriperintöön, jotta hän saa virikkeitä henkilökohtaisen elämänkatso- muksen muodostamiseen	T1
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Tutustumalla muihin uskontoihin ja maailmankatso- mukselliseen ajatteluun, jotta hän oppii tuntemaan merkittävimmät uskonnolliset traditiot ja tulemaan toi- meen monikulttuurisessa yhteiskunnassa eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa	T2

Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN KOGNITIIVINEN	Kehittämällä eettisesti vastuullista elämänasennetta, jotta hän oppii ymmärtämään tekojensa seuraukset, kykenee tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja ja vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin.	T3
------------------------------	--------------------------------	--	----

Tavoitteet T1 ja T2 ovat molemmat sekä kognitiivisia että affektiivisia. Ensi sijassa kysymys on kognitiivisista tavoitteista, mutta ne perustellaan affektiiviseen tavoitealueeseen liittyvin motiivein, joita ovat tässä kohden henkilökohtainen elämänkatsomus ja sen muodostuminen (T1) ja tuleminen toimeen monikulttuurisessa ja katsomuksellisesti moninaisessa yhteiskunnassa (T2). Näitten ohella T3 on luonteeltaan affektiivinen, johon kognitiivinen elementti osaltaan kontribuoi.

Uskonnon ulottuvuudet vuoden 1994 opetussuunnitelmaan sovellettuna eivät tuota kovin hyvää erottelua, sillä T1 ja T2 pitävät luokittelussani sisällään kaikki seitsemän uskonnon ulottuvuutta. Luokittelun luotettavuutta heikentää se, että kohdassa T1 ja sen tavoitteitten asettelussa puhutaan vain yleisesti omasta uskonnosta ja sen kulttuuriperinnöstä perehtymisen kohteena, kun taas T2 puhuu yleisesti muista uskonnoista ja maailmankatsomuksellisesta ajattelusta aiheena, johon on tutustuttava. Mikäli sekä omaan että muihin uskontoihin ynnä maailmankatsomukselliseen ajatteluun perehdytään kokonaisvaltaisesti, on niihin perusteltua ajatella tutustuttavan kaikista tulosuunnista eli kaikkien ulottuvuuksien kautta. Koska sekä T1 että T2 pitävät sisällään myös oppilaan affektiivisen oppimisen ulottuvuuden, tulee myös kokemuksellinen ulottuvuus kytkeä kumpaankin tavoitteeseen.

T3 poikkeaa muista tavoitteista siten, että se liittyy lähinnä eettiseen ja kokemukselliseen ulottuvuuteen. Niukkuudesta huolimatta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteitten valossa evankelis-luterilainen uskonto näyttäytyy siis myös eettisten kysymysten tarkastelun ja eettisen kasvatuksen oppiaineena. Toisaalta kulttuurillinen näkökulma on myös korostunut, sillä omaa uskontoa käsitellään myös ikään kuin kulttuuriperinnön näkökulmasta, minkä lisäksi yhteiskunnallinen tavoite liittyy monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja siinä toimeen tulemiseen eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa. Näin eettis-yhteiskunnallis-kulttuuriset näkökulmat ja perustelut korostuvat.

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa korostuvat uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, jonka siis ymmärretään liittyvän oman elämänkatsomuksen rakentamiseen ja toimeen tulemiseen toisenlaista maailmankatsomusta edustavien ihmisten kanssa. Näihin liittyen ja vielä erikseen korostuu eettisesti vastuullinen elämänasenne, mihin liittyy omien arvovalintojen tekeminen. Evankelis-luterilainen usko onkin nähtävä tällöin ennen muuta pedagogisen tunnistuksellisuuden kautta: lapsen ja hänen perheensä uskonnollinen tausta on evankelisluterilaisuudessa, jolloin se muodostaa lapsen ja hänen kasvunsa välittömän kontekstin. Opetus ei kuitenkaan opetussuunnitelmatekstin perusteella tähtää minkään tietynlaisen elämänkatsomuksen rakentumiseen.

Opetuksen keskeiset sisällöt on määritelty erikseen ala- ja yläasteelle eli vuosiluokille 1-6 ja 7-9. Ala-asteen keskeisiä sisältöjä ovat Raamattu yleensä ottaen kirjana sekä perehtyminen sen keskeisiin kertomuksiin, joita ei kuitenkaan erikseen määritellä. Näitten lisäksi oppilaitten omat elämänkysymykset sekä heidän lähiympäristöstään nousevien kysymysten pohdinta ovat keskeistä opiskeltavaa ainesta, joka edelleen täydentyy oman lähiympäristön uskonnollisten perinteitten, kotiseurakunnan ja Suomen luterilaisuuden käsittelyllä. Raamatun ja oppilaan omien sekä hänen lähiympäristönsä keskeisten kysymysten lisäksi ala-asteen evankelis-luterilaisen uskonnon opiskelussa käsitellään kristinuskon synty ja sen kehityksen pääpiirteet sekä kristillisten kirkkojen perusluonnetta. Vielä keskeisten asiakokonaisuuksien listassa mainitaan annettavaksi esimerkkejä kristillisen uskon ja yleensä uskonnon merkityksestä yksilöitten ja yhteisöjen elämässä.

Opetussuunnitelman perusteitten ohjetekstin mukaan ala-asteen evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksessa oppilaan ajatellaan saavan perustiedot kristinuskosta ja sen merkityksestä oppilaan omassa ja lähiympäristönsä elämässä. Pääpaino on Raamatun ja oppilaan lähiympäristön uskonnollisen elämän käsittelyssä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaperusteitten niukkuuden vuoksi niistä on vaikea vetää esiin kovin syvällisiä argumentteja. Joka tapauksessa on selvää, että oppilaan ja hänen lähiympäristönsä kysymykset ovat ala-asteen opetuksen keskiössä. Tämä onkin myös se näkökulma, josta käsin kristinuskon eri ulottuvuuksineen on ymmärrettävä opetuksen sisältönä. Oppilaan ja hänen lähipiirinsä oma uskonto tarjoaa luontevimman lähtökohdan ymmärtää uskonnon merkitystä yksilön ja yhteisöjen elämässä. On huomionarvoista, että eettiset kysymykset eivät eksplisiittisesti esiinny ala-asteen keskeisinä sisältöinä, vaikka sinänsä niitten tarkastelun voikin katsoa sisältyvän oppilaan omien elämänkysymysten tarkasteluun tai lähiympäristöstä nousevien kysymysten pohdintaan, minkä lisäksi Raamatun keskeiset kertomukset antavat luontevasti aihetta eettisten teemojen käsittelyyn. Etiikan puuttuminen omana kohtanaan keskeisten sisältöjen listalta on kuitenkin sinänsä opetuksen luonteen ja oppiaineen itseymmärryksen kannalta olennainen huomio.

Ala-asteen uskonnonopetuksen jatkumoksi yläasteen evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen sisällöt syventävät kristinuskon perustietoutta ja laajentavat tarkasteluperspektiiviä oppilaan lähiympäristöstä maailmanlaajuiseen uskontojen tarkasteluun. Opetussuunnitelman perusteitten sisältölistauksen ohjaustekstin mukaan keskeisiä tarkastelunäkökulmia ovat uskonnollisen elämän moninaisuus ja yleensä uskonnon näkeminen osana kulttuuria. Myös sisällöissä tarkastelu näyttää siirtyneen oppilaan välittömästä kasvukontekstista yleisemmän tason tarkasteluun, vaikka sisällöt sinänsä ovatkin pitkälti päällekkäisiä ala-asteen kanssa. Tarkastelukulma on kuitenkin toinen.

Yläasteen evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat edelleen Raamattu ja sen keskeinen sisältö sekä kristillisen opin muotoutuminen. Kun ala-asteella käsiteltiin Raamatun keskeisiä kertomuksia, on yläasteella Raamatun käsittelyn painopiste sen koko sisällössä

jollakin abstraktimmalla tavalla ymmärrettynä. Samoin yläasteen sisältöalue ”evankelis-luterilainen kirkko ja muut uskonnot Suomessa” jatkaa sekin luontevasti ala-asteen teemaa ”kotiseurakunta ja luterilainen kirkko Suomessa”, mutta tällöinkin käsittelyn fokus on omaa paikallisseurakuntaa yleisempi ja kattaa myös muut uskonnot Suomessa. Samoin yläasteella käsitellään keskeiset maailmanuskonnot, niitten oppi ja elämä sekä alueellinen levinneisyys pääpiirteittäin ynnä vaikeasti määrittyvä ”elämäkatsomuksellinen ajattelu”. Ala-asteella käsiteltyä kristinuskon syntyä ja sen kehityksen pääpiirteitä puolestaan jatketaan kristillisten kirkkojen synnyn, ominaispiirteitten sekä eri aikojen kulttuurivaikutuksen tarkastelulla. Myös eettinen pohdinta on yläasteella oma keskeinen aihekokonaisuutensa, minkä lisäksi käsitellään uskonnollisen ajattelun, kokemisen ja käyttäytymisen luonnetta ja keskeisiä piirteitä. Yläkoulun uskonnonopetuksessa on näin nähtävillä myös uskontotieteellisen otteen esiintulo.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetuksella tavoitellaan uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä, jonka käsitetään jo sanotun mukaisesti määrittyvän omakohtaisen maailmankatsomuksen rakentumisesta, toimeen tulemisesta eri tavalla ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa sekä eettisesti vastuullisen elämänasenteen kehittymisestä. Evankelis-luterilaisen uskonnon osalta muodostuu tästä tavoitteesta käsin johdonmukainen kokonaisuus, joka alkaa omaan uskontoon sekä omaan lähiympäristöön liittyvien kysymysten käsittelystä ja niihin perehtymisestä, mitä syvennetään ja laajennetaan yläasteella yhteiskunnalliselle ja kulttuurilliselle tasolle. Näin on tarkoitus syntyä käsitys uskonnon merkityksestä ihmisen, yhteisöjen, yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla. Uskonnon merkityksen ymmärtämisen katsottaneen avaavan myös kykyä mainittuun toisiin ajattelevien ja uskovien kohtaamiseen. Eettisyyden ja omien arvovalintojen tekemisen voi ajatella liittyvän myös omakohtaisen maailmankatsomuksen rakentumiseen, sillä etiikka ei varsinaisissa oppisisällöissä ole omana sisältönään kovinkaan vahvasti mukana, vaikka yksi kolmesta kaikkea opetusta ohjaavasta tavoitteesta liittyikin juuri tähän.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteitten tulkinta ei opetussuunnitelman luonteen vuoksi ole yksiselitteistä. Siitä huolimatta siinä näyttäisivät olevan jokseenkin tasavahvoina läsnä uskonnonopetuksen perustelu niin antropologisen, kulttuurillisen, yhteiskunnallisen kuin eettis-kasvatuksellisenkin perustelun kautta, vaikka kulttuurillinen perustelu näyttää ensi näkemältä sanoituksen tasolla olevan vahvin. Kuitenkin opetussuunnitelma näyttää implisiittisesti hyväksyvän myös ajatuksen ihmisen luontaisesta uskonnollisuudesta. Koko uskonnonopetuksen voikin nähdä myös rakentuvan tämän käsityksen ja antropologisen perustelun varaan, vaikka varsinkin kulttuurillinen ja eettinen sekä myös yhteiskunnallinen perustelu ovat siinä läsnä ja osin toisiinsa kietoutuneita. Antropologinen perustelu näyttäytyy silti enemmänkin lausumattomana taustaoletuksena. Voitaneenkin

siis aineiston suppeudesta johtuen varovaisesti todeta, että vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetus rakentuu implisiittisen luontaisen uskonnollisuuden tai ainakin totuuden- ja merkityksenkaipuun ajatuksen perustalle, johon oppilaan lähiympäristö tuo uskontoon liittyvä kulttuuris-yhteiskunnallisen kontekstin ja opetuksen sisällön. Oppilaan maailmankatsomuksen rakentuminen saa aineksia ja tapahtuu tässä kontekstissa, mutta opetussuunnitelma ei ota kantaa siihen, millainen katsomuksesta tulisi muodostua. Antropologisen perustelun osalta vuoden 1994 opetussuunnitelma voidaan nähdä hyvin erilaisesta sanoituksesta huolimatta periaatteessa jatkumossa vuoden 1985 opetussuunnitelma-perusteitten kanssa myös sisältöjen osalta, joskin alakoulun Raamattupainotus näyttää tekstitasolla vähentyneen ja asettuneen vain yhdeksi sisältöalueeksi eikä koko opetuksen keskukseksi. Opetuksen käytännön painopisteitä ei kuitenkaan niukan opetussuunnitelma-tekstin nojalla voida arvioida eikä tämän tutkielman puitteissa ole tarkoituskaan. Sinänsä vuoden 1994 opetussuunnitelman mukainen uskonnon opetus ei sinänsä pyri ohjaamaan kristillisyyteen, vaikka sisällöt siitä nousevatkin. Vuoden 1994 opetuksen suhde kirkon kasteopetukseen jää jäsenytmättömäksi siinä, missä ne voitiin vuoden 1985 opetussuunnitelma-perusteissa nähdä vahvasti samansuuntaisina, joskin perusmotivaatioiltaan erilaisina.

4.4 POPS 2004 – uskonnonopetus kulttuuriperintökasvatuksena

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa evankelis-luterilaisen uskonnon yleistavoitteena on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Tässä suhteessa se jatkaa uskonnonopetuksen vuoden 1994 opetussuunnitelman yleistavoitetta. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa todettiin että omaan uskontoon ja sen kulttuuriperintöön tutustuminen tarjoaa virikkeitä oppilaan henkilökohtaisen elämäkatsomuksen muodostamiselle; vuoden 2004 opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus tarjoaa aineksia oppilaan identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentumiseen. Vuonna 2004 uskonnonopetuksessa korostetaan niin ikään valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia, kun vuonna 1994 tavoiteltiin kykyä tulla toimeen eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa. Eettisyyteen kasvaminen sekä elämän ja uskonnon eettisen ulottuvuuden ymmärtäminen niin omassa kuin yhteisönkin elämässä on niin ikään tärkeä osa uskonnonopetusta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, mikä näyttää olevan jatkumossa myös vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Näin ollen oppiaineen yleisluonnehdinnan perusteella olennaisia muutoksia ei ole havaittavissa, vaikka opetuksen kulttuurillinen ja eettinen tehtävä näyttävät korostuvan oppiaineluonnehdinnassa. Uskonto ymmärretään kuvauksessa eräänlaisena inhimillisen kulttuurin pohjavirtana ja siitä on luettavissa myös käsitys, että ihmisen elämään kuuluu tietty uskonnollinen ulottuvuus, mikä tuo ikään

kuin taustalle heikosti ilmaistun käsityksen siitä, että ihminen on uskonnollinen olento, jolloin opetus jossain mielessä nojaisi myös antropologiselle perustelulle. Tätä ei kuitenkaan sanoiteta selvästi.

Taulukko 4, POPS 2004 ev.-lut. uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 1–5. (POPS 2004, 202–203)

Opetuksen tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.			
Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	Oppii luottamusta elämään ja itseensä, kohtaamaan rohkeasti tulevaisuuden, ymmärtämään pyhän ulottuvuuden sekä näkemään uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden elämässä	T1
Kertomuksellinen	KOGNITIIVINEN	Tutustuu Uuteen testamenttiin, Jeesuksen elämään ja opetuksiin	T2
Kertomuksellinen	KOGNITIIVINEN	Tutustuu Vanhan testamentin keskeisiin kertomuksiin	T3
Kertomuksellinen, Rituaalinen	KOGNITIIVINEN	Ymmärtää kirkkovuoden ja Jeesuksen elämänkaaren välisen yhteyden	T4
Yhteisöllinen Materiaalinen	KOGNITIIVINEN	Tutustuu luterilaiseen kirkkoon ja seurakunnan toimintaan	T5

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 1–5 tavoitteet ovat lähes kauttaaltaan kognitiivisia, sillä neljä (T2, T3, T4, T5) viidestä tavoitteesta on yksiselitteisesti kognitiivista. Yksi tavoite (T1) puolestaan on selkeästi affektiivinen ja koskee luottamusta sekä pyhyiden ulottuvuuden ymmärtämistä. Uskonnon ulottuvuuksien näkökulmasta kertomuksellinen aspekti on selvästi hallitseva, sillä kolme tavoitetta (T2, T3, T4) liittyy suoraan Raamattuun ja sen kertomuksiin. Rituaalinen ulottuvuus on läsnä yhdessä tavoitteessa (T4), minkä lisäksi materiaalinen ja yhteisöllinen niin ikään yhdessä (T5). Kokemuksellinen ulottuvuus on aiemmista opetussuunnitelman perusteista poiketen yksin läsnä yhdessä tavoitteessa (T1), joka on samalla ainoa tavoite, jossa kokemuksellinen ulottuvuus on läsnä. Kokonaan poissa ovat siis eettinen ja opillis-filosofinen ulottuvuus. Vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 1–5 evankelis-luterilainen uskonnonopetus on siis tavoitetasolla varsin Raamattu-keskeistä.

Kuten aiemmin on käynyt ilmi, Raamattu ja sen kertomukset ovat keskeisiä jo vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, mutta tämä käy laajemmin ilmi vasta tarkasteltaessa opetuksen sisältöjä, kun taas vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa Raamattua koskeva osaaminen on nostettu opetuksen varsinaiseksi tavoitteeksi. Samalla on kuitenkin kysyttävä, onko sen koko opetusta ohjaava vaikutus samalla heikentynyt. Toisaalta vuoden 2004 opetussuunnitelman yleistavoitteena on nimenomaan laaja-alainen katsomuksellinen ja uskonnollinen yleissivistys, mikä näyttää ainakin vuosiluokilla 1-5 määrittävän olennaisesti tiedollisena osaamisena omaa uskontoa koskien. Yhtäältä taustalla voidaan nähdä myös vuoden 2003 uskonnonvapauslaki, jonka yhteydessä käydyssä keskustelussa korostettiin, ettei uskonnonopetus ole uskonnonharjoittamista vaan koulun an-

tamaa uskontokasvatusta, jolla on omat tavoitteensa – olkoonkin, ettei opetuksen muuttumisen tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetukseksi katsottu muuttavan itse opetuksen luonnetta vaan lähinnä lainsäädännöllisesti vahvistavan jo vallinneen tilanteen. (ks. Seppo, 2003, 179–181). Joka tapauksessa vuoden 2004 opetussuunnitelman tavoitteet vuosiluokilla 1-5 määrittävät olennaisesti tiedollisena orientoitumisena kristillisen uskon ja seurakuntaelämän sisältöihin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 1–5 keskeisiä oppikokonaisuuksia on ensinnäkin ”luottamus ja turvallisuus”, jonka yhteydessä käsitellään oppilaitten kokemuksista ja elämäntilanteista nousevia elämään ja kuolemaan liittyviä asioita sekä tutustutaan Jumalaan Isänä ja Luojana, opetellaan Herran siunaus ja tutustutaan Jeesuksen opetuksiin Jumalan huolenpidosta. Luottamus ja turvallisuus nostavat esiin oppilaitten kokemukset ja toisaalta liittävät ne kristillisestä uskosta nousevaan ajatukseen Jumalasta huolta pitävänä Isänä. Toinen aihekokonaisuus on ”arvo- kas ja ainutlaatuinen elämä”, jossa lähdetään liikkeelle oppilaan juurista ja lähiympäristöstä kuten perheestä ja suvusta sekä näitten arvoista ja perinteistä. Alustavasti tutustutaan oppilaitten elämään liittyviin kirkkoihin, uskontoihin ja vähemmistöihin ja opiskellaan suvaitsevaisuutta. Toisen ihmisen ja luonnon kunnioittaminen sekä yleensä valinnat ja vastuullisuus ovat niin ikään teeman sisäl- töjä siihen liittyvien erikseen nimeämättömien Raamatun kertomusten kanssa.

Kolmanneksi opiskellaan Raamatun keskeisiä kertomuksia ja opetuksia, joita ovat alku- ja patriarkkakertomukset sekä Egyptistä lähtemiseen ja luvattuun maahan liittyvät kertomukset Van- hasta testamentista siinä missä Uuden testamentin kertomuksista Jeesuksen elämä ja opetukset sekä Isä meidän -rukous ovat keskeistä oppiainesta. Neljäs sisältökokonaisuus on eettisyyteen kasvami- nen, joka käsittelee paitsi ihmisen arvoa erityisesti luomisen näkökulmasta myös kultaista sääntöä, rakkauden kaksoiskäskyä ja kymmentä käskyä sekä yhdessä elämisen ja oikeudenmukaisuuden ky- symyksiä. Eettisiä kysymyksiä käsitellään näin ollen ainakin jossain mielessä Raamatun kertomus- ten puitteissa. Viidentenä sisältöalueena on luterilaisen kirkon elämä, jossa tutustutaan seurakuntaan ja sen keskeisiin toimintoihin, kirkko- ja kalenterivuoden juhliin niihin liittyvine tapoineen sekä kristillisiin symboleihin, kirkkotaiteeseen ja virsiin ynnä muihin hengellisiin lauluihin. Yhtenä osana kokonaisuutta on myös kristinopin sisältöön liittyvä tema eli luterilaisen kirkon käsitys Ju- malasta, armosta, pelastuksesta ja Raamatusta. Kuudes aihepiiri on oppilaita ympäröivä uskonnolli- nen maailma, jossa tarkastellaan oppilaitten kohtaamia uskontoja ja kirkkoja Suomessa ja maail- malla sekä käsitellään ensimmäistä kertaa peruskoulun uskonnonopetuksen historiassa juutalaisuu- den, kristinuskon ja islamin yhteisiä ja erilaisia piirteitä.

Raamatun kertomukset ovat edellä sanotun perusteella vahvinta sisältöaluetta vuosiluokkien 1–5 opetuksessa, jossa yhtäältä tutustutaan tavoitteitten mukaisesti Raamatun keskeiseen sisältöön.

Toisaalta Raamattu toimii edelleen myös eettisten kysymysten ja oppilaan perusluottamusta koskevien kysymysten käsittelyssä keskeisenä perustana. Toisaalta opetussuunnitelmassa on suoraan sanottu, että opetuksessa otetaan lähtökohtana huomioon myös oppilaitten paikallisesti ja omassa elämässään kohtaama todellisuus. Kaiken kaikkiaan opetuksen voi kuitenkin nähdä sisältöjen puolesta olevan linjassa tavoitteitten kanssa. Opetuksen kulttuuritehtävä ja eettinen tehtävä näyttäytyvät sisältöjen puolesta selkeimpinä

Taulukko 5, POPS 2004 ev.-lut. uskonnon tavoitteet vuosiluokat 6–9. (POPS 2004, 204–205)

Opetuksen tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.			
Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä	T1
Kokemuksellinen Yhteisöllinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Ymmärtää uskonnon ja siihen sisältyvän pyhyden ulottuvuuden merkitystä ihmisen ja yhteisön elämässä	T2
Kertomuksellinen	KOGNITIIVINEN	Perehtyy Raamattuun inhimillisenä ja pyhänä kirjakoelmana	T3
Yhteisöllinen, Materiaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	Perehtyy kristinuskoon, sen syntyyn ja kehitykseen sekä sen merkitykseen ihmisen ja yhteiskunnan elämässä	T4
Yhteisöllinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	Perehtyy luterilaiseen kirkkoon ja sen uskonkäsitykseen	T5
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen	KOGNITIIVINEN	Tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin pääpiirteissään	T6
Kokemuksellinen, Eettinen	AFFEKTIIVINEN	Osaa kunnioittaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä	T7
Eettinen, Opillinen, Kokemuksellinen	KOGNITIIVINEN, AFFEKTIIVINEN	Tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja kristillisen etiikan perusteita sekä osaa soveltaa näitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa	T8

Vuosiluokilla 6-9 opetuksen kognitiivinen luonne säilyy edelleen, sillä kahdeksasta tavoitteesta neljä (T3, T4, T5, T6) ovat pelkästään kognitiiviseen tavoitealueeseen liittyviä, minkä lisäksi kolmessa tavoitteessa (T1, T2, T8) keskeisimpänä on kognitiivinen sisältö, johon affektiivinen ulottuvuus liittyy oppilaan omakohtaisen kokemisen ja ajattelun kautta. Ainoastaan yksi tavoite (T7) on selkeästi luonteeltaan affektiivinen.

Tästä huolimatta kokemuksellinen ulottuvuus on niukasti useimmin esiintyvä uskonnon ulottuvuus, sillä kahdeksasta se on läsnä neljässä (T1, T2, T7, T8). Yhteisöllinen ulottuvuus on niin ikään läsnä neljässä (T2, T4, T5, T6), opillis-filosofinen neljässä (T4, T5, T6, T7), eettinen kolmessa (T6, T7, T8), materiaalinen kahdessa (T4, T6,) samoin kuin kertomuksellinen (T3, T6) ja rituaalinen vain yhdessä eli maailmanuskontoja koskevassa tavoitteessa (T6).

Tavoitetason tarkastelussa näkyy selkeä antropologisen perustelun heikentyminen ja kulttuurihistoriallisen perustelun voimistuminen, mihin uskonnonopetuksen eettinen tehtävä liittyy. Vuosiluokkien 6-9 tavoitteen T2 mukaan uskontoon sisältyy pyhyiden ulottuvuus, jolla nähdään olevan merkitystä ihmisten ja yhteisöjen elämässä ja lisäksi vuosiluokkien 1-5 tavoitteen T1 mukaan on jokin pyhän ulottuvuus, mutta tämän ulottuvuuden luonne ei käy ilmi. Ei ole myöskään selvää, rakentuuko uskonnonopetus tällaisen ulottuuden perustalle, sillä sellainen jossain mielessä näytetään kyllä oletettavan, vaikka äkkiseltään opetuksen lähtökohtana näyttää olevan pikemminkin se tosiasia, että uskontoja on ja että näillä on huomattava kulttuurinen merkitys, joka on opetuksen keskeistä sisältöä. Eettinen pohdinta liittyy kuitenkin edelleen kristilliseen etiikkaan, joskin tavoitteesta T8 on implisiittisesti luettavissa myös käsitys vaihtoehtoisten etiikkojen olemassaolosta. Juuri tähän voidaan opetuksen yhteiskunnallisen perustelun nähdä liittyvän, sillä tavoitteen T7 mukaan oppilaan tulee osata kunnioittaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä. Joka tapauksessa kristinusko antaa vuoden 2004 perusteissa edelleen vähintään pohjan tai kontekstin uskonnonopetuksen etiikan käsittelylle. Opetuksen luonteen ero suhteessa kirkon kasteopetukseen on täysin selkeä, sillä vuoden 2004 mukainen uskonnonopetus ei lainkaan ota kantaa siihen, millainen suhde opetuksen sisältöihin tulisi muodostaa. Oppilaan omakohtainen suhde oppisisältöihin tai katsomuksellisiin ei oikeastaan lainkaan nouse esiin, mitä voi oppimisen motivoitumisen kannalta pitää kenties myös ongelmallisena. Keskeisimmäksi oppilaan sisäistynyttä ajattelua koskevaksi tavoitteeksi näyttäytyy kyky soveltaa kristillistä etiikkaa. On kuitenkin epäselvää, oletetaanko opetuksessa jonkin yleisinhimillisen etiikan olemassaolo, jota kristillinen etiikka osaltaan jossain mielessä ilmentää tai johon se on yhteydessä tai ainakin jonkinlaisessa suhteessa. Joka tapauksessa etiikan opetuksessa kristillisyyys määrittänyt ohjaavaksi periaatteeksi.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman sisällöissä vuosiluokilla 6–9 keskeisiä aihepiirejä on ensinnäkin oppilaan maailmankatsomuksellinen pohdinta, mikä käsittää kysymyksen elämän merkityksestä ja rajallisuudesta sekä käsittelee uskon ja tiedon suhdetta. Toinen keskeinen aihekokonaisuus on maailmanuskonnot, jossa käsitellään keskeisten maailmanuskontojen pääpiirteet, levinneisyys ja kokosuhteet. Tähän liittyen opetuksessa tutustutaan uskontojen ulottuvuuksiin ja vaikutuksiin niin yksilön, yhteisön kuin kulttuuriin tasolla, mikä tuo opetukseen uskontotieteellisen otteen. Akateemisempaa lähestymistapaa sovelletaan myös kolmannen pääsisältöalueen eli Raamatun tarkastelussa, jossa näkökulma on enemmänkin kokonaisvaltainen: oppisisältönä ovat Raamatun synnyn pääpiirteet, kulttuurivaikutukset sekä Raamatun tulkinta ja käyttö. Myös esimerkiksi Vanhaa testamenttia käsitellään kokonaisuutena Israelin kansan vaihteiden ja uskon ilmentäjänä ja sama perusote

näkyä siinä, miten Uutta testamenttia lähestytään Jeesuksen opetuksen ja kristinuskon synnyn ilmentäjänä eli osana kulttuuria. Toisaalta Vanhaa testamenttia tarkastellaan vertailevasti niin juutalaisuuden, kristinuskon kuin islaminkin näkökulmasta.

Vuosien 6–9 opetuksessa keskeisellä sijalla on edellisten lisäksi kristillinen kirkko yleensä ottaen, ja tarkemmin opetuksessa käsitellään kristinuskon synty ja kehitys, kirkkokuntien pääpiirteet ja ekumenia sekä toisaalta kirkkorakennus, sen symboliikka ja kristillinen symboliikka laajemminkin ottaen, sekä kristillinen usko ja sen inhimillinen ja yhteiskunnallinen merkitys. Viidentenä pääaihealueena on erityisesti suomalaisena pidetty katsomusperinne, joka käsittelee suomalaisia muinaisuskvoja, katolista keskiaikaa, uskonpuhdistusta ja sen jälkeistä aikaa. Lisäksi opiskellaan uskonnonvapautta ja hankitaan yleiskuva Suomen uskontotilanteesta, erityisesti luterilaiseen ja ortodoksisen kirkkoon, mutta myös muihin kristillisiin kirkkoihin ja yhteisöihin, sekä muihin uskontoihin ja uskonnottomuuteen Suomessa. Kuudes sisältöalue on ”ihminen eettisenä olentona”. Sen puitteissa käsitellään eettisiä normeja ja arvoja yleensä ottaen sekä erityisemmin kristillistä ihmiskäsitystä, toisen asemaan asettumista ja kristillisen etiikan peruspainotuksia, joista erikseen mainiten profeettojen sanoma sekä Jeesuksen vuorisaarna ja vertaukset. Ihminen nähdään oman elämänsä, yhteiskunnan ja ympäristön muokkaajana.

Vuoden 2004 evankelis-luterilaisen uskonnon opetus on vuosiluokilla 6–9 perusotteeltaan analyttävyydestä, sillä sisältöjen perusteella kristinusko eri ulottuvuuksineen on määrällisesti ajatellen opetuksen keskiössä, mutta esimerkiksi Raamattu on varsinaisesti lähinnä yksi opiskeltava kulttuurisesti ja toki kristillisen uskon kannalta uskonnollisesti merkittävä oppisisältö eikä koko opetuksen tarkastelukulmaa strukturoiva keskus. Toisaalta vuosiluokilla 6–9 kristillisuus näyttäytyy etiikan opetuksen keskeisenä sisältönä ja taustana. Kristillisen etiikan nähdään opetussuunnitelmassa perustuvan profeettojen toimintaan ja Jeesuksen opetukseen sekä kristilliseen ihmiskäsitykseen. Toisen asemaan asettumisen korostamisessa voi kuulla joitain luterilaisuuden eettisen ajattelun painotuksia. Kristillinen etiikka näyttääkin jossain mielessä samaistuvan luterilaisuuden etiikkaan, sillä muut kristilliset kirkot jäsentävät eettistä ajatteluaan ja opetustaan jossain määrin eri tavoin. Tavoitteitten ja sisältöjen analyysin perusteella vuoden 2004 opetussuunnitelma korostaa uskonnon kulttuurillista merkitystä uskonnonopetuksen perusteluna, jota eettinen kasvatustehtävä ja perustelu tukevat.

4.5 POPS 2014 – osaamistarpeista nouseva laaja-alainen uskonnonopetus

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kaikkia uskonnon oppimääriä kuvaavassa tekstissä opetuksen perustehtäväksi nähdään laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen antaminen. Tekstitasolla opetuksella näyttää olevan merkittävä kulttuuritehtävä, jonka kautta pyritään saavuttamaan ymmärrys uskonnon luonteesta ja sen kulttuurillisesta merkityksestä. Toisaalta opetus antaa edelleen aineksia oman identiteetin, elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Ensimmäistä kertaa vastaavassa yhteydessä mainitaan kuitenkin, että oppilaita ohjataan kriittiseen ajatteluun ja oman katsomuksen arviointiin. Kyvyn näihin katsotaan nyt näin ollen kuuluvan osaksi uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä. Valmius uskontojen ja katsomusten dialogiin on niin ikään keskeinen osa saavutettavaa yleissivistystä samoin kuin kyky käsitellä eettisiä kysymyksiä. Erikseen todetaan myös, että ”uskonnon opetus tukee oppilaan kasvua yhteisön ja demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja maailmankansalaiseksi”, joten uskonnonopetuksella käsitellään olevan hyvinkin keskeinen yhteiskunnallinen tehtävä. Toisaalta tavoiteltavana oleva kyky dialogiin edellyttäne myös oman katsomuksen selkiytymistä.

Oppiaineen yleisluonnehdinnassa näytävät näin ollen olevan vahvoina ennen muuta kulttuurillinen, eettinen ja yhteiskunnallinen perustelu, joista yhteiskunnallinen perustelu on aiempaa korostuneempi. Antropologinen perustelu on kahden edellisen opetussuunnitelman tavoin lähinnä taustalla oleva ja se näyttää oppiainekuvauksen tasolla heikentyneen. Kuitenkin opetussuunnitelmassa annetaan ymmärtää, että uskontojen yleisen kulttuurillis-yhteiskunnallis-eettisen merkityksen lisäksi erityisellä pyhän ulottuvuudella on elämässä merkitystä. On kuitenkin mahdollista, että mainittu pyhän ulottuvuus on luontevimmin tulkittavissa yksilön subjektiivisen merkityksenannon kautta muodostuneeksi, mutta kuitenkin yleensä ottaen jossain mielessä yleisinhimilliseksi peruskategoriaksi, jonka luonnetta ei kuitenkaan haluta määritellä tarkemmin. Opetussuunnitelman mukaan ihminen joka tapauksessa luontaisesti kysyy uskonnollis-katsomuksellisia kysymyksiä ja tätä prosessia uskonnonopetus pyrkii tukemaan. Näin opetuksessa kuitenkin on jonkinlainen antropologinen taustaolettamus siitä, että uskonnollisuus ilmiönä on ihmiselle luontaista.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma on kaiken kaikkiaan organisoitu uudella tavalla. Oppiaineen yleistehävän lisäksi eri vuosiluokkakokonaisuuksille on nimetty täsmentävä erityistehtävä. Suurin muutos liittyy kuitenkin siihen, että opetussuunnitelmatasolla pääosassa ovat opetukselle asetetut tavoitteet, joita kuvataan aiempaan nähden huomattavasti tarkemmin, kun taas opetuksen sisältöjä kuvataan paljon yleisemmällä tasolla. Lisäksi kunkin vuosiluokkakokonaisuuden (1–2, 3–6, 7–9) sisältöalueet ovat samat eli suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma sekä hyvä elämä.

Taulukko 6, POPS 2014 uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 1–2. (POPS 2014, 134–135)

Uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys		
Kokemuksellinen, Yhteisöllinen, Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Materiaalinen, Eettinen	AFFEKTIIVINEN	T1 herättää oppilaassa mielenkiinto uskonnon opiskelua kohtaan ja opastaa tuntemaan oman perheen uskonnollista ja katsomuksellista taustaa
Kertomuksellinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T2 ohjata oppilasta tutustumaan opiskeltavan uskonnon keskeisiin käsitteisiin, kertomuksiin ja symboleihin
Rituaalinen	KOGNITIIVINEN	T3 ohjata oppilasta tutustumaan opiskeltavan uskonnon vuodenkiertoon, juhliin ja tapoihin
Kokemuksellinen, Rituaalinen, Yhteisöllinen	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	T4 kannustaa oppilasta tutustumaan luokan, koulun ja lähiympäristön uskontojen ja katsomusten tapoihin ja juhla-perinteisiin
Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	T5 rohkaista oppilasta tunnistamaan ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan
Kokemuksellinen, Eettinen	AFFEKTIIVINEN,	T6 ohjata oppilasta toimimaan oikeudenmukaisesti, eläytymään toisen asemaan sekä kunnioittamaan toisen ihmisen ajatuksia ja vakaumusta sekä ihmisoikeuksia
Kokemuksellinen, Eettinen	AFFEKTIIVINEN	T7 ohjata oppilaita eettiseen pohdintaan sekä hahmottamaan, mitä tarkoittaa vastuu itsestä, yhteisöstä, ympäristöstä ja luonnosta
Kokemuksellinen, Eettinen,	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	T8 luoda oppilaalle tilaisuuksia harjoitella omien mielipiteiden esittämistä ja perustelemista sekä erilaisten mielipiteiden kuuntelemista ja ymmärtämistä

Vuosiluokilla 1–2 uskonnonopetuksen erityistehtävä liittyy ennen muuta tunnetaitoihin ja tunnetasolla tapahtuvaan omaan uskonnollis-katsomukselliseen taustaan sekä katsomusten moninaisuuteen kohdistuvaan arvostavaan asenteenmuodostukseen, mikä liittyy dialogisuutta koskevaan yleistavoitteeseen. Tämä näkyy myös opetuksen konkreettisissa tavoitteissa siten, että affektiivinen elementti on läsnä joko yksin tai hallitsevana kuudessa (T1, T4, T5, T6, T7, T8) kahdeksasta tavoitteesta, kun taas puhtaasti kognitiivisia tavoitteita on vain kaksi (T2, T3) ja kolmeen ensisijassa affektiiviseen tavoitteeseen liittyy myös kognitiivinen elementti (T4, T5, T8). Tässä kohden myös karkea jako affektiivisiin ja kognitiivisiin tavoitteisiin alkaa osoittaa lievää erottelukyvyyttömyyttä, sillä mainituista kolmesta affektiivis-kognitiivisista tavoitteista kaksi (T5, T8) liittyy enemmän kognitiivisiin prosesseihin yleensä eikä niinkään tiettyyn tiedolliseen sisältöön. Alkuopetuksen uskonnonopetuksessa tunne-elementti on joka tapauksessa hallitseva.

Tunneoppimisen keskeisyys näkyy myös siinä, että kuudessa tavoitteessa (T1, T4, T5, T6, T7, T8) esiintyvä uskonnon kokemuksellinen ulottuvuus on kaikkein yleisimmin esiintyvä. Tämän lisäksi eettinen ulottuvuus erottuu vahvana tavoitteissa, sillä se on läsnä neljässä eli puolessa tavoitteista (T1, T6, T7, T8). Uskonnon materiaallinen ulottuvuus mainitaan kerran (T1) yleensä uskontoja

koskevaan tavoitteeseen käyttämäni luokittelun perusteella esiintyvänä; muutoin se ei esiinny lainkaan. Myös uskonnon opillinen (T1, T2), kertomuksellinen (T1, T2) ja yhteisöllinen (T1, T4) ulottuvuus ovat heikosti läsnä alaluokkien opetuksessa. Kokemuksellisen ja eettisen ulottuuden rinnalle voidaan nostaa vain rituaalinen ulottuvuus kolmessa tavoitteessa (T1, T3, T4) esiintyvänä. Rituaalisen ulottuvuuden painoarvoa nostaa se, että sillä on yksi vain sitä koskeva tavoite (T3).

Opetuksen keskeiset sisällöt jakautuvat jokseenkin tasan sisältöalueitten ”suhde omaan uskontoon” ja ”hyvä elämä” kesken, sillä sisältöalue ”uskontojen maailma” käsittelee kahden ensimmäisen vuosiluokan opetuksessa lähinnä oppilaan lähikontekstissa eli koulussa ja sen lähiympäristössä läsnä olevia uskontoja ja näitä ennen muuta juhlien ja tapojen eli käytännöllis-rituaalisen näkökulman kautta. Myös uskonottomuus ja kristinuskon sisäinen monimuotoisuus otetaan huomioon uusina korostuksina. Tällaisesta sisältömäärittelystä käsin kyseisten vuosiluokkien opetus voi eri paikkakunnilla ja alueilla muodostua hyvin erilaiseksi riippuen siellä läsnäolevasta uskonnollisuudesta. Voidaan kuitenkin sanoa, että tällöin opetuksen lähtökohtana on oppilaita ympäröivä välitön todellisuus.

Omaa uskontoa käsitteleviä sisältöjä ovat oppilaan oman perheen ja suvun historia, uskonnot ja katsomukset erilaiset perhemuodot huomioiden. Kirkkovuoden keskeiset juhlat joulua ja pääsiäisen niihin liittyvine tapoineen, virsineen ja Raamatun kertomuksineen ovat niin ikään keskeistä sisältöaluetta. Rituaalista ulottuvuutta opetussisällöissä edustavat myös kristilliseen elämäntapaan liittyvät juhlat ja niihin liittyvät virret ja musiikki. Juhlien tarkastelua koskien tarkastellaan kuitenkin perheitten erilaisia tapoja viettää mainittuja juhlia. Kristilliseen jumalakäsitykseen ja kirkkorakennukseen sekä seurakuntaan liittyviin käsitteisiin ja symboleihin tutustutaan. Hyvän elämän sisältöalueen keskeiset sisällöt ovat elämän kunnioittaminen ja ihmisarvo sekä lasten oikeudet. Samoin aihepiirin yhteydessä alkaa elämäntapojen pohdinta kristillistä näkökulmaa niihin avaten, ilmeisesti kultaisen säännön etiikan kautta. Oppilaitten arjesta nousevia kysymyksiä käsitellään yleisesti pohtien sekä Raamatun kertomusten kautta. Tunteitten käsittelyyn ja ilmaisemiseen liittyvä työskentely sekä omiin tekoihin ja niitten seurauksiin liittyvä pohdinta on niin ikään keskeistä oppisisältöä. Sisällöissä näytävät näin korostuvan pohdinta ja omakohtainen kokemus.

Vuosiluokkien 3–6 uskonnonopetuksen erityistehtävä on syventää ja laajentaa oman uskonnon perustietoja. Lisäksi tutustutaan Suomen ja Euroopan uskonnollisiin juuriin sekä uskonnolliseen ja katsomukselliseen nykytilaan. Tunne-, vuorovaikutus ja argumentaatio- sekä medialukutaitojen harjoittelu jatkuu ja oppilaita rohkaistaan ystäväyyteen ja myönteisen yhteisön rakentamiseen. Näitä taitoja korostetaan selkeästi aiempaa enemmän.

Taulukko 7, POPS 2014 uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 3–6. (POPS 2014, 246–247)

Uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.		
Kertomuksellinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T1 ohjata oppilasta perehtymään opiskeltavan uskonnon pyhiin kirjoihin ja kertomuksiin sekä keskeisiin oppeihin
Rituaalinen, Materiaalinen	KOGNITIIVINEN	T2 ohjata oppilas tutustumaan opiskeltavan uskonnon rituaaleihin ja tapoihin sekä pyhiin paikkoihin ja rakennuksiin
Opillinen, Kertomuksellinen	KOGNITIIVINEN	T3 auttaa oppilasta tunnistamaan uskonnollisen kielen erityispiirteitä ja vertauskuvasuutta
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Opillinen, Yhteisöllinen, Materiaalinen, Eettinen	KOGNITIIVINEN	T4 ohjata oppilasta etsimään, arvioimaan ja käyttämään uskontoa koskevaa tietoa erilaisista lähteistä
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T5 opastaa oppilasta perehtymään Suomen ja Euroopan uskonnollisiin ja katsomuksellisiin juuriin ja nykytilaan
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T6 ohjata oppilas tutustumaan juutalaisuuteen, kristinuskoon ja islamiin ja niiden vaikutukseen ja historiaan Euroopassa
Kokemuksellinen, Eettinen Yhteisöllinen	AFFEKTIIVINEN	T7 kannustaa oppilasta kunnioittamaan omaa ja toisen pyhää sekä käyttäytymään asianmukaisesti erilaisissa uskonnollisissa tilaisuuksissa ja tilanteissa
Eettinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T8 ohjata oppilas perehtymään opiskeltavan uskonnon eettisiin opetuksiin sekä eri uskontoja yhdistäviin eettisiin periaatteisiin
Eettinen, Yhteisöllinen	KOGNITIIVINEN	T9 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisoikeuksiin ja erityisesti YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen sisältyviä arvoja yksilön ja yhteisön näkökulmasta
Eettinen, Kokemuksellinen,	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	T10 ohjata oppilasta arvioimaan tekemiään valintoja ja pohtimaan toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja eettisten periaatteiden ja kestävän tulevaisuuden näkökulmasta
Eettinen, Kokemuksellinen,	AFFEKTIIVINEN, KOGNITIIVINEN	T11 luoda oppilaalle mahdollisuuksia keskustella eettisistä kysymyksistä, ilmaista rakentavasti ajatuksiaan ja tunteitaan sekä harjoitella perustelemaan omia näkemyksiään
Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	T12 auttaa ja tukea oppilasta muodostamaan ja vahvistamaan myönteistä maailmankatsomusta, itsetuntoa ja luottamusta elämään

Vuosiluokkien 3–6 uskonnonopetus muuttaa luonnettaan suhteessa alkuopetuksen vuosiluokkien uskonnon opiskeluun. Painopiste siirtyy kognitiiviseen oppimiseen, sillä kahdestatoista tavoitteesta

kahdeksan (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9) eli kaksi kolmannesta on puhtaasti tiedollista tai tiedollisiin prosesseihin liittyvää oppimista. Käytetty luokittelu ei tässäkään kohden paljasta sitä, että opetuksessa tavoitellaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaan myös kognitiivisiin prosesseihin siinänsä liittyvää oppimista. Kuitenkin tiedolliset sisällöt itsessään ovat tästä huolimatta yleisempi tavoite vuosiluokilla 3–6. Puhtaasti affektiivisia tavoitteita on kaksi (T7, T12) ja affektiivisia tavoitteita, joihin liittyy kognitiivisia prosesseja koskevaa oppimista, on niin ikään kaksi (T10, T11).

Uskontoa ilmiönä yleensä tarkasteleva tai sen suuntainen ote on vuosiluokkien 3–6 opetusta ajatellen ja aiempiin opetussuunnitelmiin verraten melko vahvasti läsnä, sillä niin sanotun uskontotieteellisen luokittelun eli kaikki muut uskonnon ulottuvuudet paitsi kokemuksellisen saavia tavoitteita on kolme (T4, T5, T6). Kuitenkin kaikkein vahvimmin eli kaiken kaikkiaan kahdeksan kertaa (T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11) esillä on eettinen ulottuvuus. Opillinen ulottuvuus esiintyy tavoitteissa kuudesti (T1, T3, T4, T5, T6, T8), joskin näistä yksi (T3) liittyy uskonnollisen kielen luonteeseen, joka kuitenkin on opillinen kysymys, sekä toinen (T8) uskontojen eettiseen opetukseen, joka kuitenkin välttämättä liittyy uskonnon opilliseen sisältöön ja kuuluu näin ollen myös opilliseen ulottuvuuteen. Muut ulottuvuudet ovat kohtuullisen tasavahvasti esillä omissa tavoitteissaan, sillä kertomuksellinen ulottuvuus liittyy viiteen tavoitteeseen (T1, T3, T4, T5, T6), samoin kuin yhteisöjen ulottuvuus viiteen (T4, T5, T6, T7, T9). Rituaalinen (T2, T4, T5, T6), materiaallinen (T2, T4, T5, T6) ja kokemuksellinen (T7, T10, T11, T12) liittyvät kukin neljään tavoitteeseen. On kuitenkin huomattava, että uskontoa yleensä käsittelevät tavoitteet (T4, T5, T6) nostavat kaikkien muitten paitsi kokemuksellinen ulottuvuuden osuutta. Kokemuksellinen ulottuvuus puolestaan liittyy yleensä eettiseen ulottuvuuteen eli kaikkiaan kolmesti (T7, T10, T11) ja esiintyy kerran (T12) itsenäisesti. Tämän pohjalta voidaan todeta, että vuosiluokkien 3–6 uskonnonopetusta leimaa eettinen painotus, johon oppilaan kokemus kytkeytyy. Tämän lisäksi keskeistä opetuksessa näyttää tavoitteitten perusteella olevan oman uskonnon monipuolinen käsittely, johon yhdistyy laajemmin uskontoa koskevia tavoitteita. Ylipäättään eettinen, kulttuurillinen ja myös yhteiskunnallinen tehtävä tulevat esiin.

On huomionarvoista, että suoraan Raamattua koskevat tavoitteet ovat vähentyneet edelliseen opetussuunnitelmaan nähden. Muutosta tosin selittää osin se, että vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei ole uskonnon oppimääräkohtaisia tavoitteita lainkaan vaan kaikki oppimäärät soveltavat yleisiä tavoitteita omista sisällöistään ja lähtökohdistaan käsin. On syytä huomata myös, että kognitiivisesti painottuneesta luonteestaan huolimatta verrattuna esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaiseen uskonnonopetukseen ovat ei-tiedolliset tavoitteet selkeästi vahvempi osa uskonnonopetusta vuosiluokilla 3–6.

Vaikka tavoitetason perusteella näytti siltä, että Raamattu ei olisi erityisen keskeinen oppisisältö, tarkentaa sisältöjen tarkastelu kuvaa olennaisesti. Sisältöalueessa ”suhde omaan uskontoon”

Raamattuun liittyvät teemat ovat huomattavassa osassa. Raamattua käsitellään myös kokonaisuutena ja yleensä ottaen kirjana erilaisine tyylilajeineen, minkä yhteydessä käsitellään uskonnollisen kielen erityispiirteitä ja vertauskuvallista luonnetta. Opetussuunnitelma ottaa näin kantaa uskonnollisen kielen perusluonteeseen esittäen sen vertauskuvallisenä. Mainitut Raamatun sisällöt kuten Jeesuksen elämä ja opetukset sekä Paavali ja varhainen kristillisyys ovat kuitenkin kaikki Uuden testamentin kertomuksia. Raamatun keskeisten kertomusten vuorovaikutusta taiteen, tieteen ja kulttuurin kanssa käsitellään, mutta keskeisiä kertomuksia ei erikseen nimetä. On oletettavaa, että jotkut Vanhan testamentin kertomukset toki kuuluvat tähän luokkaan, mutta sinällään raamatullisen sisällön itsenäisen aseman kuitenkin voi tulkita hieman heikkenevän verrattuna esimerkiksi edelliseen opetussuunnitelmaan, sillä muita kuin mainittuja raamatunkertomuksia ei käsitellä ikään kuin itsensä vuoksi vaan esimerkkeinä joko uskonnollisesta kielestä tai Raamatun merkityksestä suhteessa kulttuuriin. Toisaalta tämän voi tulkita myös siten, että Raamatun kertomusten kulttuurillinen merkitys eksplisiittisesti tunnustetaan ja sen kertomuksia lähestytään opetussuunnitelmatasolla nimenomaan tästä näkökulmasta käsin eikä irrallisina kertomuksina. Joka tapauksessa Raamattua koskeva sisältökuvaus kattaa noin kolmanneksen sisältöalueen kuvauksen tekstimäärästä, joten Raamatun kertomuksilla lienee edelleen merkittävä sija vuosiluokkien opetuksessa.

Raamatun ohella sisältöalueen keskeistä oppiainesta ovat kristinuskon keskeiset käsitteet ja symbolit. Luther ja Agricola mainitaan erikseen uskonnon uudistajina ja opetuksessa perehdytään korostuneesti luterilaisuuden oppiin, sakramentteihin, rukouksiin, jumalanpalvelukseen ja seurakunnan toimintaan. Tietoja kirkkovuodesta ja elämänkaaren kristillistä rituaaleista niihin liittyvine tapakulttuureineen syvennetään samoin kuin kirkkorakennuksen ja sen symboliikan tuntemusta. Näin ollen voidaan todeta, että kristinuskoon ja erityisesti luterilaisuuteen liittyvät sisällöt ovat keskeistä evankelis-luterilaisen uskonnon oppiainesta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 3–6.

Sisältöalueen ”uskontojen maailma” puitteissa vuosiluokilla 3–6 tutustutaan alustavasti juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiin piirteisiin ja Jeesuksen asemaan näissä uskonnoissa. Lisäksi tutkitaan Suomen ja Euroopan uskonnollista ja katsomuksellista taustaa ja nykytilaa uskonnottomuus huomioiden. Ekumenia ja uskontodialogi ovat myös tähän liittyviä sisältöjä samoin kuin pyhyys yleensä ottaen uskonnoissa ja ihmisten elämässä. Koulun lähialueilla vaikuttavia uskonnollisia yhteisöjä käsitellään niin ikään. Dialoginäkökulma on siis vahvasti läsnä.

Sisältöalue ”hyvä elämä” jatkaa ja täydentää Raamatun käyttöä, sillä sisältöalueen opetuksessa käsitellään kristinuskon tärkeimmiksi käsitettyjä eettisiä ohjeita eli kultaista sääntöä, rakkauden kaksiskäskyä ja kymmentä käskyä. Erityisesti kultaisen säännön etiikka ymmärretään jossain mielessä eri uskontoja yhdistäväksi periaatteeksi. Keskeisiä elämänkysymyksiä, arvoja ja tunteita käsitellään

Vanhan ja Uuden testamentin kertomusten avulla. Lisäksi opiskellaan uutena korostuksena olevaa ihmisoikeusetiikkaa ja ihmisarvoa sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimusta, elämän kunnioittamista ja luonnon vaalimista. Tunnetaitoihin ja itsetuntemukseen liittyvät aiheet ovat myös tärkeitä samoin kuin omaan toimintaan vaikuttavien arvojen tarkastelu. Näin ollen uskonnonopetuksessa korostuvat myös itsereflektiiviset taidot.

Taulukko 8, POPS 2014 uskonnon tavoitteet, vuosiluokat 7-9. (POPS 2014, 404–405)

Uskonnon opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.		
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T1 ohjata oppilasta havaitsemaan uskonnon ja kulttuurin vuorovaikutus sekä tunnistamaan uskontoon liittyvä monimuotoisuus
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T2 ohjata oppilasta syventämään tietojään opiskeltavasta uskonnosta ja sen vaikutuksista
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T3 ohjata oppilasta perehtymään uskontoihin ja katsomuksiin eri puolilla maailmaa sekä uskonnottomuuteen
Rituaalinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Opillinen, Eettinen, Yhteisöllinen	KOGNITIIVINEN	T4 ohjata oppilasta tuntemaan eri uskontojen ja katsomusten tapoja ja symboleita sekä tunnistamaan uskonnollisia aiheita mediassa, maailmanpolitiikassa, taiteessa ja populaarikulttuurissa
Opillinen, Kertomuksellinen	KOGNITIIVINEN	T5 ohjata oppilasta havaitsemaan ja arvioimaan erilaisia argumentaation tapoja sekä uskonnon ja tieteen kielen välisiä eroja
Eettinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T6 ohjata oppilasta perehtymään eettisen ajattelun keskeisiin käsitteisiin, ihmisoikeuksiin sekä opiskeltavan uskonnon ja muiden uskontojen ja katsomusten eettisiin periaatteisiin
Yhteisöllinen, Kertomuksellinen, Materiaalinen, Eettinen, Rituaalinen, Opillinen	KOGNITIIVINEN	T7 auttaa oppilasta pohtimaan uskontojen ja katsomusten maailmanlaajuisia merkitystä ihmisten valintojen perusteina ja ohjaajina
Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	T8 rohkaista oppilasta pohtimaan ihmisyyteen kuuluvia elämänkysymyksiä, ajankohtaisia eettisiä kysymyksiä ja omien arvojen suhdetta niihin

Eettinen, Kokemuksellinen	AFFEKTIIVINEN	T9 innostaa oppilasta tutkimaan omien valintojensa eettisiä ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta hyvinvointiin ja kannustaa kestävään elämäntapaan
Kokemuksellinen, Eettinen	AFFEKTIIVINEN	T10 rohkaista oppilaita kohtaamaan erilaisia ihmisiä nyt ja tulevaisuudessa jatko-opinnoissa, työelämässä ja vapaa-ajalla

Vuosiluokkien 7–9 opetus on luonteeltaan kognitiivisesti painottunutta, sillä kymmenestä tavoitteesta seitsemän (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7) ovat luonteeltaan kognitiivisia, joista tosin erityisesti T5 näyttäisi kohdistuvan osittain kognitiivisiin prosesseihin itseensä. Affektiivisia tavoitteita on kolme (T8, T9, T10). Samoin vuosiluokkien 7–9 opetuksen perusluonne on uskonnonulottuvuusluokittelun perusteella vahvasti uskontotieteellinen eli uskontoa yleensä ilmiönä käsittelevä silloinkin, kun opiskellaan omaan uskontoon liittyviä aiheita. Kymmenestä tavoitteesta viisi (T1, T2, T3, T4, T7) olen luokitellut tähän luokkaan, jossa uskonnon kaikki muut kuin kokemuksellinen ulottuvuus ovat läsnä. Nämä niin sanotut uskontotieteellisesti suuntautuneet tavoitteet ovat samalla ainoat, joissa yhteisöllinen, materiaallinen ja rituaalinen ulottuvuus esiintyvät, kukin siis viidesti. Näihin uskonnon ulottuvuuksiin liittyviä erityistavoitteita ei siis ole, mutta ne liittyvät uskonnon kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja niitä käsiteltäneen niihin liittyvissä yhteyksissä. Kertomuksellinen ulottuvuus esiintyy mainittujen lisäksi kuudennen kerran yhdessä tavoitteessa (T5), joka käsittelee – yleensä uskonnon kertomuksiin liittyvän – uskonnollisen kielen luonnetta. Opillinen ulottuvuus nousee esille yhteensä seitsemästi eli mainituissa viidessä uskontotieteellisessä tavoitteissa sekä uskonnollista kieltä koskevassa tavoitteessa T5 että opiskeltavan uskonnon ja muitten uskontojen eettistä ajattelua ja käsitteistöä koskevaan tavoitteeseen T6. Kaikkein keskeisin ulottuvuus on kuitenkin eettinen, joka on läsnä yhdeksässä tavoitteessa (T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T10) eli uskontotieteellisissä tavoitteissa ja neljässä muussa, joista kolmen (T8, T9, T10) yhteydessä se liittyy kokemukselliseen ulottuvuuteen.

Edellä sanotun perusteella näyttää siltä, että uskonnonopetuksen eettinen tehtävä ja perustelu korostuvat vahvasti yhdessä kulttuurillisen perustelun kanssa. Suorat yhteiskunnalliset perustelut ovat heikohkoja, mutta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetuksen yhteiskunnallisuus näyttäytyykin nimenomaan yksilön subjektiuden ja toimijuuden tukemisena juuri tunnetaitojen ja kriittisen ajattelun sekä dialogin taitojen korostamisena. Näin oppiaineen ja sen opetuksen yhteiskunnallinen relevanssi on itse asiassa selvästi kasvanut vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin nähden ja vuoden 2014 opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus saa perustelunsa eettis-kulttuurillis-yhteiskunnallisen perustelukokonaisuuden kautta. Opetuksen suhde kasteopetusperusteluun on täysin selvä: koulun uskonnonopetus käsittelee enemmänkin uskontoa ilmiönä ja on selvästi kirkon kasteopetuksesta erillistä ja eriluonteista yleissivistävää opetusta. Toisilleen vastakaisina kirkon kristillistä kasvatusta ja koulun uskonnonopetusta ei sinänsä tule nähdä, mutta siinä

missä kirkon kasvatuksen lähtökohta on yhtäältä itse kirkon olemuksessa ja toisaalta erityisesti kaste- ja lähetyskäskyssä, lähtee koulun uskonnonopetus yhteiskunnan kulttuuritehtävän ja eettis-yhteiskunnallisen kasvatuksen lähtökohdista. Evankelis-luterilaisen kirkon näkökulmasta näyttää siltä, ettei sen kasvatusta saa koulun uskontokasvatuksesta ihan samanlaista sisällöllistä tukea esimerkiksi Raamatun kertomusten tuntemiseen liittyen kuin ehkä aiemmin; toisaalta näitten kahden uskontokasvattajan – koulun ja kirkon – aiempaa erillisemmät tehtävänasettelut uskontokasvatuksen kentällä voivat itse asiassa tukea kummankin työtä omalla tavallaan. Joka tapauksessa muutos näyttää tapahtuneen koulun ja sen tavoitteitten eli viime kädessä yhteiskunnallisina pidettyjen tarpeitten alueella. Tarkemman näkemyksen rakentaminen edellyttäisi kuitenkin myös kirkon tuoreimpien kasvatusasiakirjojen analyysia, mikä ei varsinaisesti kuulu tämän työn piiriin.

Evankelis-luterilaisen uskonnon sisältöalueista ensimmäinen eli ”suhde omaan uskontoon” käsittelee kristinuskoa eri puolilla maailmaa nykytilanteeseen painottuen, vaikka myös kristinuskon syntyä, leviämistä ja jakaantumista käsitellään. Painotus nykytilanteeseen on kuitenkin selkeähkö muutos aiempaan nähden. Käsittelyn keskiössä ovat suurimmat kristilliset kirkkokunnat eli katolinen ja ortodoksinen kirkko sekä protestanttiset kirkot erityisesti luterilaisuuden osalta. Opetuksessa käsitellään myös Raamatun syntyhistoriaa, keskeistä sisältöä ja sen tulkintaa sekä yleensä uskonnon kulttuurivaikutuksia maailmassa ja Suomessa.

Sisältöalue ”uskontojen maailma” puolestaan käsittää suurten maailmanuskontojen ja niiden levinneisyyden, perusopetusten ja kulttuurivaikutusten käsittelyn tieteellisestä näkökulmasta. Myös luonnonuskonnot ja uudet uskonnolliset liikkeet sekä uskonnottomuus huomioidaan. Sisältöalueen puitteissa käsitellään myös yleensä uskontoon liittyviä kysymyksiä kuten uskon ja tiedon sekä uskonnollisen ja tieteellisen kielen suhde ja uskontokritiikki. Ekumenian ja uskontodialogin ymmärtäminen kuuluvat niin ikään oppisisältöihin. On kuitenkin huomionarvoista, että ekumenia ja uskontodialogi samaistetaan siinä mielessä, että niitten molempien käsittelyä perustellaan osana uskontojen välistä toimintaa ja maailmanrauhaa, sillä kristillisten kirkkojen omasta näkökulmasta katsoen ekumenialla on ja on ollut myös maailmanrauhaa pidemmälle meneviä tavoitteita eli maailmanlaajan kristillisen kirkon ykseyden tai ainakin yhteyden palauttaminen. Toki ekumenia on kristillisten kirkkojen normaalia ja rauhaa edistävää toimintaa, mutta kirkot itse ymmärtänevät ekumeenisen toiminnan tähtäävän maailmanrauhaakin pidemmälle.

Kolmannen sisältöalueen eli ”hyvän elämän” opetuksessa keskeistä on etiikan peruskäsitteitten hallinta. Syvemmin perehdytään kristinuskon ja muitten uskontojen eettiseen opetukseen ja toisaalta eri kirkkojen erilaisiin eettisiin painotuksiin sekä Raamatun ja etiikan suhteeseen. Lisäksi tutustutaan ihmisoikeusetiikkaan ja yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen. Opetuksessa

käsitellään elämänkysymyksiin, suomalaiseen yhteiskuntaan, globaaliin vastuuseen sekä ympäristöön ja eläimiin liittyviä kysymyksiä ajankohtaisin esimerkein ja omien valintojen eettisiä ulottuvuuksia ja seurauksia pohtien.

Vuosiluokkien 7–9 oppisisältöjen tarkastelu vahvistaa tavoiteanalyysin havainnon, jonka perusteella opetuksella on – tosin aiempien opetussuunnitelmien tavoin – enemmän uskontotieteellinen tai joka tapauksessa akateemissävyinen luonne, jossa kulttuuritehtävä puolestaan korostuu siten, että eettinen ja yhteiskunnallinen liittyvät siihen. Huomattavimpia muutoksia on kirkkohistoriallisen aineksen vähentyminen ja globaalin nykytilanteen painottuminen. Samoin yleiset uskontoon liittyvät teemat näyttävät lisääntyneen sisällöissä. Etiikan opetus kytkeytyy edelleen kristilliseen etiikkaan ja Raamattuun ainakin osittain, mutta tätä otetta täydentää muitten uskontojen eettiseen ajatteluun ja ihmisoikeusetiikkaan liittyvä aines, joka ei aikaisemmissa opetussuunnitelmateksteissä ole ollut joko lainkaan tai ainakaan mainintaa vahvemmin esillä. Myös muitten uskontojen etiikkaa käsitellään aiempaa laajemmin, mikä alleviivaa mutta toisaalta myös muovaa uskonnonopetuksen eettistä tehtävää. Tarjolla olevan eettisen ajattelun kirjo näyttää opetuksessa moninaistuvan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, vaikka kristillinen etiikka säilyykin keskeisimpänä. Ohuesti määritelty kristillinen etiikka ei kuitenkaan näyttäydy opetuksessa ikään kuin ainoana eettisenä mallina eikä opetussuunnitelmassa myöskään argumentoida sitä, mihin kristillinen etiikka lopulta täsmällisesti ottaen perustuu. Ylipäättään etiikka näyttäytyy avoimelle ja kriittiselle keskustelulle ja dialogille avoimena alueena, missä on myös nähtävissä selkeä muutos.

4.6 Tutkimustulosten yhteenveto

Peruskoulun uskonnonopetus näyttää käyneen läpi huomattavan muutosprosessin lähes puolivuosisataisen historiansa aikana. Taustaluvussa esitettyyn suomalaisen uskonnonopetuksen historiaan nähden muutos vaikuttaa vieläkin selkeämmältä, vaikka toisaalta huomattava muutoksen vaihe alkoi jo kansakoulun uskonnonopetuksessa toisen maailmansodan jälkeen. Voidaankin ajatella, että vuoden 1970 uskonnonopetus rakentui osin tälle perustalle, jossa uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus alettiin käsittää jo toisin kuin aiemmin. On huomattavaa, että mikään peruskoulun uskonnonopetusta käsittelevä opetussuunnitelma ei sinänsä mainitse esimerkiksi katekismusopetusta, joka vanhastaan oli uskonnonopetuksen keskeistä ainesta, vaikka sen asemaa pyrittiinkin jo kansakoulun alkuajoista asti muuttamaan ja määrää vähentämään.

Toisaalta vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on selkeästi nähtävissä vahva raamatullisen uskonnonopetuksen perinne. Kyseisessä suunnitelmassa Raamattu ja sen kertomukset toimivatkin koko opetusta ohjaavana ja integroivana keskuksena, johon erilaiset muut aiheet liitetään. Tuolloin

muitten uskontojen ja kirkkohistorian opetus oli myös verrattain vähäistä, vaikkakin jo selvästi laajempaa kuin kansakoulun uskonnonopetuksen aikana. Vuonna 1970 korostuivat eettis-yhteiskunnalliset näkökohdat, joita kristillinen usko ja Jeesuksen esikuva motivoivat. Vaikka opetus ei siis ollutkaan varsinaista kasteopetusta, oli sen suhde kirkon kasvatukseen kuitenkin kiistatta hyvin läheinen. Tällaiseen tavoitteenasetteluun sopi hyvin, että opetuksen tavoitteissa kognitiiviset ja affektiiviset elementit olivat useassa tapauksessa toisiinsa liittyneitä. Uskonnon ulottuvuuksista tavoitteet käsitelivät eniten juuri yhteisöllistä, eettistä ja kokemuksellista ulottuvuutta, mikä sopii hyvin yhteen sen kanssa, että vuoden 1970 opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus oli ennen muuta eettis-yhteiskunnallisesti perusteltua kasvatusta, jonka taustalla näkyy käsitys ihmisen luontaisesta uskonnollisuudesta, jota opetus pyrki tukemaan.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opetuksen sisällölliset painopisteet säilyivät kohtuullisen vakaina, joskin kirkkohistorian ja maailmanuskontojen osuudessa saattaa havaita pientä suhteellista kasvua, joskin toisaalta konkreettinen uskonnollinen todellisuus ja kotiseurakunta saavat aiempaa vähemmän huomiota. Suhteessa vuoteen 1970 uskonnonopetus näyttäytyy kuitenkin vahvan affektiivisesti painottuneena aineena, mikä toki sopii yhteen sen kanssa, että opetuksella näyttää olevan vahvan yksilöllinen luonne. Uskonnon ulottuuksista korostuu kokemuksellinen ulottuvuus. Kristillinen etiikka kytkeytyy kuitenkin edelleen Raamattuun ja Jeesuksen esimerkkiin ja kristillisen uskon nähdään antavan elämälle turvallisen perustan. Vuoden 1985 opetussuunnitelma myös pyrkii samassa hengessä valoisan kristillisen maailmankatsomuksen opettamiseen oppilaille, mikä kuitenkin käytännössä viitanee jonkinlaiseen yleiskristilliseen perusorientaatioon tiukan tunnustuksellisuuden sijaan. Vuoden 1985 uskonnonopetus rakentaakin vahvasti antropologisen perustelun varaan, johon eettinen perustelu liittyy. Yhteiskunnallisuus näyttäytyy juuri oppilaan yksilöllisen maailmankatsomuksen rakentumisen tavoitteena, kun taas kulttuurillinen perustelu ei saa sijaa. Suhde kasteopetukseen on siinä mielessä jännitteinen, että opetus ei ole sinänsä kirkon kasvatusta tai edes pyri sitouttamaan oppilasta kirkkoon tai sen uskoon, mutta toisaalta kristillisyyttä näyttäytyy opetuksessa jonkinlaisena vahvanakin taustavireenä, mikä ainakin tukenee kirkon kasvatustyötä. Opetuksen tunnustuksellisuus on kuitenkin lähinnä tällöin pedagogista tunnustuksellisuutta.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet aiheuttivat tutkimukselle haasteen niukkuutensa vuoksi. Niissä kaikki tavoitteet olivat sekä kognitiivisia että affektiivisia ja uskonnon ulottuvuudet tasaisesti läsnä. Suunnanmuutos kognitiivisten tavoitteitten suuntaan on joka tapauksessa selkeä ja kokonaispersoonallisuuden kehittämisen sijaan opetuksen tähtäimessä on uskonnollinen ja kokemuksellinen yleissivistys. Opetuksen perustelu on lähinnä eettis-yhteiskunnallis-kulttuurinen eikä kasteopetuksen näkökulmalle ole sijaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma voidaankin nähdä jossain

mielessä uskonnonopetuksessa tapahtuvan käänteen ensimmäisenä askeleena, sillä siinä missä vuoden 1970 ja 1985 opetussuunnitelmat tähtäsivät kumpikin tavoillaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvuun, on vuoden 1994 jälkeisten opetussuunnitelman perusteitten perustavoitteena uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Oman katsomuksen rakentuminen nähdään kuitenkin tämän sivistyksen yhtenä, mutta ei enää ohjaavana juonteena. Suunnitelman niukkuuden vuoksi oli vaikea arvioida oppisisältöjen painopisteen muutosta, mutta silti Raamattu näyttää jossain määrin antaneen hieman tilaa ainakin vuoden 1985 suunnitelmassa niukahkoksi jääneelle kirkkotiedolle ja kenties myös kirkkohistorialle, joskin raamattuaines on edelleen sisältötasolla keskeistä.

Vuoden 2004 suunnitelma merkitsi viimeistään käännettä kohti uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä painottavaa uskonnonopetusta, mikä voidaan lähteissä selvästi todeta. Sekä vuosiluokkien 1-5 että 6-9 tavoitteet olivat tämän – ja ehkä osittain myös uuden uskonnonvapauslain tuoman oman uskonnon opetukseen siirtymisen eli epäselväksi käyneen tunnustuksellisuuden käsitteestä luopumisen – myötä lähinnä kognitiivisia. Alaluokkien opetuksessa kertomuksellinen ulottuvuus eli Raamattu korostuu, minkä lisäksi kirkkotiedollinen eli yhteisöllinen ja toisaalta myös rituaalinen ulottuvuus ovat alaluokilla läsnä. Yläluokilla painopisteet jakautuvat tasaisesti Raamatun, kirkkohistorian ja kirkkotiedon sekä maailmanuskontojen ja etiikan välillä. Huomionarvoista on kuitenkin, että vuosien 1970 ja 1985 suunnitelmiin nähden Raamattu on itsenäisessä eikä enää niinkään koko opetusta ohjaavassa roolissa. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet korostavatkin uskonnonopetuksen kulttuurista ja sen ohella eettistä luonnetta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet merkitsivät opetuksen suunnittelun ja ohjauksen painopisteen siirtymistä sisällöistä tavoitteisiin ja ennen muuta osaamiseen. Tämä näkyy edelleen siinä, että opetuksen kognitiivinen luonne korostuu alkaen vuosiluokalta 3, sillä vuosiluokilla 1-2 tavoitteet ovat vielä pitkälti tunnetaitoihin ja asenteisiin liittyvää affektiivista oppimista koskevia. Käytetty analyysiväline osoittaa myös toimimattomuutensa vuoden 2014 suunnitelman kohdalla, sillä vaaditun kognitiivisen osaamisen taso on selvästi kohonnut, mutta käytetty mittari ei kykene tätä tunnistamaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteitten mukainen uskonnonopetus korostaa eettis-kulttuuris-yhteiskunnallisia näkökulmia, jotka ovat varsin tasavahvoja ja yleensäkin ottaen vahvoja. Opetuksen yhteiskunnallinen relevanssi nähdään näin paljon vuoden 2004 opetussuunnitelmaa suurempana, minkä lisäksi eettinen ulottuvuus kulkee läpi linjan. Uskonnon ulottuvuuksista korostuvat näin ollen eettinen ja toisaalta niin sanottu uskontotieteellinen luokitus, joka käsittelee uskontoa kokonaisvaltaisena ilmiönä joittenkin osaulottuvuuksien sijaan. Sisältöjen osalta muitten uskontojen osuus on olennaisesti kasvanut, minkä lisäksi opetuksessa huomioidaan myös uskonnottomuus ensimmäistä kertaa. Myös kristinuskoa, juutalaisuutta ja islamia vertaileva näkökulma on vahvistunut. Kirkkohistorian osuus on sen sijaan kaventunut ja nykypäivän perspektiivi vastaavasti

voimistunut. Raamattu kytketään jälleen muihin teemoihin, mutta ei enää etenkin vuosien 1970 ja 1985 tavoin niinkään ohjaavana periaatteena vaan osana kulttuuria tai etiikan peilauspintana. Etiikassa huomioidaan myös muitten uskontojen etiikkaa ja toisaalta ihmisoikeusetiikkaa kristillisen etiikan lisäksi. Kaiken kaikkiaan vuoden 2014 uskonnonopetuksessa korostuvat yhtäältä dialogisuuden ja toisaalta oppilaan aktiivisuuden näkökulmat erittäin vahvana.

Voidaan todeta, että vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus merkitsee kaikkein suurinta muutosta tähänastisen peruskoulun historian aikana suhteessa siihen, mitä uskonnonopetus on. Muutos on nähtävillä niin sisältöjen kuin tavoitteitten osalta. Uskonnonopetus on sen myötä siirtynyt aiempaa uskontotieteellisemmän ja laaja-alaisemman otteen aikaan pitäen silti eettisen kasvatuksen näkökulman vahvana ja jopa vahvistuneena vahvana osana oppiainetta ja tehtäväänsä. Tavoitteitten lisäksi tällä kertaa myös sisällöt ovat kokeneet kaikkiin aiempiin opetussuunnitelmiin nähden suurimman uudistumisensa, sillä aiemmat suunnitelmat ovat sisällöllisesti olleet varsin pitkälle samankaltaisia, vaikka joitain painopisteen muutoksia onkin ollut.

Sisältöjen pysyessä pitkälle samoina suunnitelmasta toiseen ovat tavoitteet kuitenkin muuttuneet usein varsin huomattavallakin tavalla. Voikin olla, että tavoitteet ovat sanoittaneet kunkin ajan kasvatustavoitteita kaikkein selvimmin, kun taas teologinen akateeminen oppiainetraditio on ohjannut sisältöjen kehitystä siten, että muutokset ovat olleet kohtuullisen konservatiivisia ja enemmänkin eri aiheitten saamaan osuuteen kuin varsinaiseen sisällölliseen uudistumiseen liittyneitä. Tässä suhteessa vuoden 2014 opetussuunnitelma on kuitenkin jossain mielessä selkeä poikkeus, vaikka toki keskeiset sisällöt liittyvät edelleen kristinuskon eri näkökulmiin, muihin uskontoihin ja katsomuksiin sekä etiikkaan.

Kirkon kasvatuksen näkökulmasta vuoden 2014 opetussuunnitelma lienee myös merkittävin muutos suhteessa sen antamaan uskontokasvatukseen, jonka keskeinen ja tavoittavin muoto on rippikoulu. Kirkko on uudistanut rippikouluaan ohjaavat asiakirjat vuosina 1980, 2001 ja 2017. Niitten tarkastelu ei kuitenkaan liity tämän tutkielman tehtävään. Voidaan kuitenkin todeta, että suhteessa kasteopetusperusteluun vuosien 1970 ja 1985 uskonnonopetuksen opetussuunnitelmat lienevät olleet pitkälti yhdensuuntaisia kirkon kasvatuspäämäärien kanssa tavalla, joka on antanut kirkon rippikouluopetukselle myös vahvan tuen, vaikka peruskoulun uskonnonopetus ei missään vaiheessa olekaan ollut sinänsä kasteopetusperusteluun liittyvää. Vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat sen sijaan ovat ottaneet kirkon kasvatustavoitteisiin nähden selkeämpää itsenäisyyttä painottaessaan kokonaisvaltaisen ja -persoonallisen kasvun sijaan uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä, mitä vuoden 2014 suunnitelma jatkaa, tosin uusin painotuksin. Ei voida kuitenkaan sanoa, että edes uuden uskonnonvapauslain aikaiset uskonnon opetussuunnitelmat vuosilta 2004 ja 2014 olisivat ol-

leet kirkon kasvatuksen näkökulmasta vastakkaisia, vaikka niitten tavoitteenasettelu onkin ollut selvästi itsenäisempi ja erillisempi ainakin suhteessa kirkolle keskeiseen kasteopetustavoitteeseen. Koska kirkonkin kasvatuspäämäärät ovat olleet ja ovat kasteopetusta laajempia, tulisi näitten kahden suhdetta käsitellä omassa tutkimuksessaan. Kirkon rippikoulun ja koulun uskonnonopetuksen suhde on joka tapauksessa merkittävä molempien kasvattajien kannalta, sillä valtaosassa tapauksista oppijana on molemmissa tapauksissa yksi ja sama nuori.

4.7 Tutkimustulosten luotettavuus

Tämä tutkimus on luonteeltaan hermeneuttinen eli ymmärtämään pyrkivä, mikä merkitsee yritystä tavoittaa tutkittavan ilmiön merkityksiä. Kyse on näin ollen tulkinnasta, jossa lähestyy tutkimuskohdetta oman historiallisesti määrittyneen positionsa ja kokemushistoriansa perustalta, mikä ei voi olla vaikuttamatta tulkinnan suuntaan. On kuitenkin hyväksyttävä se tosiasia, että jo ymmärretty on kaikesta tulevan ymmärtämisen perusta. Tällainen esiymmärrys aiheesta ei kuitenkaan määrittele ymmärtävän tutkimuksen tuloksia, vaikka muodostaakin sille lähtökohdan. Tutkijan hermeneuttinen asenne merkitseekin tekstin toiseuden vastaanottamista kuitenkin luopumatta tutkijan subjektiviteetista. Hermeneuttiselle tutkimukselle ominainen ymmärtäminen onkin eräänlaista tutkijan ja tutkimuskohteen perspektiivien kohtaamista. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan merkitys tutkimustulosten kannalta on hyvin olennainen, sillä hänen välttämättä rajoittunut näkökulmansa todellisuuteen ja tutkimuskohteeseen muodostaa tutkimuksen olennaisen elementin ja oikeastaan osallistuu ratkaisevalla tavalla itse tutkimuksen konstituomiseen. Tässä mielessä ymmärtäminen on aina osittaista ja avoimeksi jäävää. Tutkijan ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista tiedostaa ja lausua julki omat ennakkonäkemyksensä, jotta tutkimuksen lukija tietää, mistä positiosta käsin tutkimus on tehty. Samoin on keskeistä tiedostaa tutkimuksen rajallisuus. (Gadamer 2004, 34, 37; Poulter 2013, 45–46; Tuomi & Sarajarvi 2002, 35).

Vaikka tulkitsijan näkökulma ei voikaan olla vapaasti valittavissa, ei laadullisessa tai hermeneuttisessa tutkimuksessa kuitenkaan ole kyse tutkijan mielivallasta vaan tämän parhaiten tutkimuksellisten pyrkimysten aikaansaamista tulkinnoista, jotka toki kiistatta ovat osittaisia ja historiallisia sekä ajallisissa että paikallisissa mielessä käsitettyinä. Itse olen esimerkiksi tehnyt tätä tutkielmaa päivätyön ohessa verrattain pitkän ajan kuluessa, ja työssä esiinnousseet kysymyksenasettelut ovat väistämättä heijastuneet tapaani lukea lähteitä. Toisaalta tutkimusprosessi on vaikuttanut myös tapaan, jolla havainnoin erilaisia työelämän tilanteita ja ilmiöitä. Luonnollisesti myös koulutustani teologian alalla on vaikuttanut siihen, millaisia implisiittisiä oletuksia olen uskonnonopetuksessa tulkinnut olevan. Näin ollen tutkielmani on vahvasti kietoutunut omaan subjektiin, mikä ei

kuitenkaan tarkoita, että olisin tietoisesti pyrkinyt ohjaamaan tulkintojani tiettyyn suuntaan. Päinvastoin olen tietoisesti pyrkinyt refleктоimaan sitä, missä määrin halu löytää aineistosta tiettyjä piirteitä tai olla löytämättä toisia on ohjannut tulkintaani. Tällaisen reflektion ulkopuolinen arvioiminen olisi kuitenkin edellyttänyt jonkinlaisen tutkimuspäiväkirjan pitämistä, mitä en ole tehnyt. Katson kuitenkin, että yksilölliset intressit ovat ohjanneet lähinnä sitä, mihin asioihin kiinnitän huomiota, mutta eivät ymmärtämisprosessia itseään. Tällainen olisikin näennäisymmärtämistä, joka voisi pohjan pois koko tutkimukselta. Poulterin mukaan tällaisen tutkimuksen onnistumisen ei olekaan empiirisesti todennettavissa, vaan onnistumisen kriteeri liittyy ymmärryksen kasvamiseen ja keskustelun syvenemiseen. Oma ymmärrykseni peruskoulun uskonnonopetuksen kehittymisestä on ainakin suuresti kasvanut ja tässä tutkielmassa ovat nähtävissä tämän ymmärryksen lisääntymisen keskeiset tulokset. Luotettavuus merkitsee ennen muuta laadullisen tutkimuksen osalta sitä, että tutkimuksen lähtökohdat, aineisto ja tulokset ovat julkisesti arvioitavissa. Tässä suhteessa työni täyttää nämä kriteerit. (Poulter 2013, 226–227).

Toisaalta olen käyttänyt tutkimuksessa useampaa tulkinnan välinettä, mikä on omiaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Olen analysoinut uskonnonopetuksen tavoitteita sekä Ninian Smartin uskontotieteellisen ulottuvuusmallin että bloomilaisen tavoitetaksonomian välinein että systemaattisen analyysin keinoin. Erityisesti tavoiteanalyysin luotettavuus on tällöin suurempi, vaikka luonnollisesti luokittelunikin perustuu tulkintaani. Opetuksen sisältöjen analyysi on puolestaan suoritettu vain systemaattisen analyysin keinoin. Näihin tuloksiin sisältyy myös aineiston epätasalaatuisuuden vuoksi suurempaa epävarmuutta. Systemaattisen analyysin keinoin olen kuitenkin pystynyt havaitsemaan oppisisältöjen jäsentelyyn liittyviä taustalla olevia käsityksiä aineiden keskinäisestä suhteesta luotettavalla tavalla. Sen sijaan määrällisten painopisteitten siirtymiin tulee suhtautua tietyllä varauksella, sillä yksittäiset maininnat tietyistä sisällöistä eivät kerro suoraan kyseisen aineksen saamasta osuudesta. Tässä olen nojannut vain oletukseen, että tietäntyyppisten teemojen esiintymisen suhteellinen osuus kaikista mainituista sisällöistä kertoo jossain mielessä myös siitä, että aihepiiri koetaan tärkeämmäksi sisällöksi kuin vähemmän mainintoja saaneet sisältöalueet. Nämä tulkinnat ovat kuitenkin jossain mielessä enemmän suuntaa-antavia vaikutelmia, jotka kuitenkin pätevät riittävästi tekstiaineiston eli varsinaisen tutkimuskohteen tasolla yhtenä tulkinnan näkökulmana. Yksinään nämä tulokset jättäisivät tutkimuksen kokonaisuuden liian heikolle pohjalle, mutta uskonnonopetuksen luonnetta tulkittaessa ne antavat silti tärkeän täydentävän näkökulman. Onkin tärkeä huomata, että tutkimuksen kohteena olevat laadut ovat tässä työssä nimenomaan opetussuunnitelma-asiakirjojen sisältämät merkitykset, joitten suhde todella toteutuneeseen uskonnonopetukseen on täysin oma kysymyksensä.

Samalla on myös tunnustettava tiettyjen menetelmällisten valintojen rajoittuneisuus. Erityisesti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteitten tavoiteanalyysin osalta kävi ilmi, että valittu tavoitetaksonominen mittari ei ollut riittävän tarkka, jotta se olisi kyennyt havaitsemaan vaaditun osaamistason tosiasiallisen nousun. Yhtäältä Smartin uskontotieteellinen teoria jätti tiettyjen yleisluonteisten tavoitteitten osalta tulkinnanvaraa, sillä luokittelin jo alussa kertamani tavan mukaan yleisesti uskontoon liittyvät tavoitteet kaikkiin ulottuvuuksiin, vaikka ei voi olla varmuutta siitä, onko suunnitelman laatija tarkoittanut juuri tätä. Toisaalta tutkimuskohteenani eivät myöskään olleet laatijan intentiot vaan tekstiin itseensä sisältyvät merkitykset, joitten tulkinnassa toimin näin tehdessäni itse julkilausumallani tavalla. Tällaisella tavalla toteutettuna kävi myös ilmi se, että yksittäisiin uskonnon ulottuvuuksiin keskittymiseen nähden niin sanottu kokonaisvaltaisempi uskontotieteellinen ote on uskonnonopetuksessa vahvistunut. Myös systemaattisen analyysin tulokset tukevat tätä tulkintaa, joten valittu analyysiväline näyttää kuitenkin myös tältä osin onnistuvan tehtävässään.

Voidaan todeta, että useampien analyysivälineitten käyttäminen lisää olennaisesti kokonaistulkinnan luotettavuutta. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että tutkimukseni tuloksina esittämäni ja uskonnonopetuksen luonnetta kuvaavat opetussuunnitelma-asiakirjojen merkitykset ja merkitysstruktuurit ovat aineistoon ja sen tulkintaan perustuvia perusteltuja näkökulmia tutkimuskohteeseen eli tutkittavissa asiakirjoissa ilmenevän perusopetuksen uskonnonopetuksen luonteen kehityksen kuvaamiseen. Tämä ei missään mielessä tarkoita, että olisin sanonut aineistosta edes oman tutkimustehtäväni näkökulmasta kaiken mahdollisen. Tutkimuskenttä onkin avoin myös uusille ja poikkeavillekin tulkinnoille, jotka näin täydentävät omaa työtäni ja laajentavat edelleen tutkimuskohdetta koskevaa ymmärrystä.

5 TULOSTEN TARKASTELU KANSALLISESSA JA KANSAINVÄLISESSÄ USKONNONOPETUSKESKUSTELUSSA

Kuten tässäkin tutkielmassa on tullut esille, uskonnonopetuksen ja laajemminkin katsomusaineitten keskeiseksi tavoitteeksi on viime vuosikymmeninä nähty uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, johon liittyy tiedollisen aineksen lisäksi myös yksilön henkistä kasvua tukevaa oppiainesta. Tämä tekee katsomusopetuksesta ja katsomusaineitten opettajana toimimisesta syvästi eettisen tehtävän. Arto Kallioniemi kuitenkin huomauttaa, ettei yleissivistystä ole enää viime vuosikymmeninä ymmärretty niinkään staattiseksi päämääräksi vaan dynaamiseksi prosessiksi, jonka pohjalta yksilö kykenee orientoitumaan muuttuviin tilanteisiin. Peruskoulun uskonnonopetuksen osalta tämänkaltaisen ymmärryksen yleissivistyksen muuttuneesta tulkinnasta on kuitenkin tämän tutkielman valossa selvästi ilmaistu vasta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, vaikka sen suuntaisia elementtejä onkin havaittavissa jo aiemmissakin opetussuunnitelmateksteissä. Joka tapauksessa Kallioniemen mukaan 2000-luvun kansainvälisessä uskonnondidaktisessa keskustelussa on perinteisemmän uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen käsitteen ohella alettu puhua kasvavassa määrin uskonnollisesta kompetenssista, jolla voidaan viitata erilaisiin ”lukutaitoihin”. Hänen mukaansa uskonnon oppiaine tarjoaa kulttuuriseen lukutaitoon oman erityisen näkökulmansa eli uskonnollisen kulttuurin ja symbolien lukutaidon. Tällaiset lukutaidot viittaavat yleensä ottaen kykyyn käyttää hyväksi tietyn alan osaamista arjen kontekstissa. Tarkemmin sanottuna ja laajemmin käsitettynä on kyse kyvystä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen eri ulottuvuuksia oman elämänhistorian kontekstissa, sekä toisaalta kyvystä arvostaa toisten uskonnollisia katsomuksia. Niin ikään uskonnollisen kompetenssi käsittää Kallioniemen mukaan kyvyn aktiiviseen katsomukselliseen toleranssiin ja valmiuden dialogiin sekä kyvyn eettisesti orientoituneeseen toimintaan. Tässä suhteessa erityisesti vuoden 2014 opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus vastaa erinomaisen hyvin uskonnollisen kompetenssin logiikkaa noudattavaa ajattelua. Tämä näkyy jo oppiaineen läpi kulkevassa kolmijakoisuudessa oman uskonnon, maailman uskontojen ja katsomusten sekä elämän eettisen ulottuvuuden käsittelyn kesken. (Kallioniemi 2007a, 42–43).

Kansainvälistyminen on muutenkin noussut viimeisten vuosikymmenien kuluessa uskonnon opetuksen keskeiseksi kysymykseksi, minkä johdosta uskonnon opetukselle on alettu kehittää kansainvälisiä kriteereitä. Eurooppalaisessa uskonnonopetusdiskurssissa uskonnon opetus nähdään muutenkin yhä vahvemmin koulun omasta tehtävästä nousevana oppiaineena, joka on pääsemässä eroon kirkollisesti suuntautuneesta katekeettisesta profiilista. Suomalainen peruskoulun uskonnonopetus on tähän näkökulmaan suhteutettuna periaatteessa irtaantunut katekeesitehtävästä jo alkumetreillään, kuten edellä on esitetty. Samalla on kuitenkin kiistatonta, että aiempi peruskoulun tunnustuksellinen uskonnonopetus on samansuuntaisuudessaan tarjonnut potentiaalisesti huomattavaa tukea kirkon työlle, mikä lienee ollut omiaan hämärtämään eroa koulun ja kirkon kasvatustoiminnan välillä käytännön kasvatustodellisuudessa. Toisaalta on myös tarpeen huomata, että Suomen yhteiskunnallinen tilanne ja historia poikkeavat muista maista. Olen tässä työssä tuonut esille, miten peruskoulun uskonnonopetus on hakenut perustelunsa kulloisessakin tilanteessa koulun omiksi käsitetyistä tavoitteista. Myös Saira Poulter on argumentoinut sen käsityksen puolesta, että suomalainen uskonnonopetus on historiansa aikana ollut yhteiskunnallisesti perusteltua. Näin ollen kysymys siitä, mikä on koulun uskonnonopetuksen ja kirkon kasvatuspäämäärien suhde, on luonteeltaan paljon monisyisempi kuin joko-tai -kysymys. Näyttää kuitenkin siltä, että niin tunnustuksellisen kuin niin sanotun oman uskonnon opetuksen aikana ennen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa opetuksen tavoitteisto on selvemmin liittynyt uskonnonopetuksen taustatieteitten oppiainetraditioon. Vuoden 2014 opetussuunnitelma merkitsee tässä suhteessa myös Suomessa siirtymistä vahvemmin kompetenssilähtöiseen ajatteluun, mikä kenties myös edelleen vahvistaa koulun uskonnonopetuksen tehtävän omalakisuuutta suhteessa kirkon kasvatustoimintaan. (Kallioniemi 2007a, 44–45; ks. myös Poulter 2013).

Kallioniemi viittaa Friedrich Schweitzerin kehittämään uskonnonopetuksen kansainväliseen kriteeristöön, joka on omiaan vahvistamaan tietoisuutta uskonnonopetuksen mahdollisuuksista ja tehtävistä ainakin yhdyntävässä Euroopassa. Ensimmäisen kriteerin mukaan uskonnonopetus on osa yleistä koulun antamaa kasvatusta ja kuuluu kiinteästi koulun yhteiskunnalliseen tehtävään. Uskontoa opetetaan sen mukaan samojen periaatteitten ja päämäärien mukaan kuin muitakin oppiaineita. Toisaalta yhteiskunta tarvitsee uskonnonopetusta, sillä uskonnot ovat osa lasten ja nuorten elämäntodellisuutta monellakin tavalla. Monipuolinen henkinen kasvu edellyttää elämän henkisen ja spirituaalisen aspektin tuntemista, minkä lisäksi uskonnonopetus opettaa sietokykyä suhteessa uskonnollis-katsomukselliseen erilaisuuteen sekä ylläpitää yhteiskunnan eettisiä periaatteita ja auttaa käsittelemään moraalisia kysymyksiä, jotka liittyvät erottamattomasti yhteiskunnan eettisiin normeihin ja arvoihin. Kolmanneksi kriteeristöön kuuluu edellytys uskontokuntarajoja rikkovasta ja dialogitaitoja vahvistavasta aineksesta. Alan asiantuntijat ovat yksimielisiä siitä, ettei uskonnonopetuksella ole

Euroopassa tulevaisuutta, ellei se sisällä uskontokuntarajoja ylittävää ainesta. Tällainen monikulttuurisen ja -uskontoisen yhteiskunnan todellisuuden ja sen tarpeet huomioiva uskonnonopetus on yhteiskunnallisesti relevanttia. Neljäs kriteeri liittyy siihen, että uskonnonopetuksen on perustuttava lasten oikeuteen saada uskonnon opetusta eikä esimerkiksi uskonnollisten yhteisöjen intresseihin. Viides kriteeri kiinnittää huomion uskonnon opettajaan, jolla on oltava kriittisen suhtautumisen omaan uskonnolliseen elämäkertansa ja katsomukseensa mahdollistava itsereflektion taso. Tällainen kriteeristö lähestyy uskontoa selvästi kasvatuksen ja kasvatustieteen eikä esimerkiksi teologian näkökulmasta. Tällöin myös kasvatukselliset kriteerit muodostuvat keskeisiksi uskonnonopetusta konstituoiviksi periapeiksi. (Kallioniemi 2007a, 45–47).

Voidaan tämän tutkielman perusteella todeta, että suomalainen peruskoulun uskonnonopetus vastaa nykyisellään hyvin vahvasti edellä esitettyjä kriteereitä. Erityisesti vuosiluokkien 3–6 osalta uskontokuntarajoja rikkova aines on selkeästi lisääntynyt, ja myös vuosiluokkien 7–9 aineksessa näyttää jo todetun mukaisesti olevan tältä osin jossain määrin kasvua, vaikka muut uskonnot ovatkin kuuluneet yläluokkien opetusohjelmaan jossain laajuudessa koko peruskoulun ajan. Kompetenssiajattelun mukaisesti muun muassa dialogitaidot ovat myös keskeisiä, ja myös muu tavoitteisto korostaa aiempaan nähden selkeämmin aineen yhteiskunnallista relevanssia. Tässä tutkielmassa on rajoitettu tarkastelemaan vain evankelis-luterilaisen uskonnon tilannetta, mutta samat tavoitteet koskevat vuoden 2014 opetussuunnitelmassa myös muita uskonnon oppimääriä. Tässä suhteessa Kallioniemen kritiikki siitä, että joidenkin vähemmistöuskontojen opetuksessa ei ilmeisesti ole nähty juurikaan eroa yhteiskunnan ja uskonnollisen yhdyskunnan antaman opetuksen välillä, ei välttämättä ole enää ajankohtaista. Suomalaisen uskonnonopetuksen kehitys näyttää näiltä osin kulkeneen edellä kuvattujen kansainvälisten kriteereitten suuntaan, vaikka Kallioniemi kritisoiakin niitä siitä, ettei tutustumista omaan uskonnolliseen traditioon ole niissä nostettu kuvattua keskeisempään asemaan. Hänen mukaansa globalisoituvassa maailmassa omien kulttuuristen juurten tunteminen ja kasvu alueelliseen identiteettiin on olennaista, minkä lisäksi myös uskontokuntarajoja ylittävien sisältöjen tarkastelussa on niin ikään olennaista tuntea oman uskonnon perinteet ja kertomukset. Myös sietokyvyn kasvattaminen erilaisuutta kohtaan on mahdollista hänen mukaansa vasta sitten, kun oma traditio tunnetaan riittävän syvällisellä tasolla. Myöskään aito dialogi toisin uskovien ja ajattelevien välillä ei ole mahdollista, jos omaa uskontoa ei tunneta riittävässä määrin. Kallioniemen kritiikki kriteereitä kohtaan voikin olla osuvaa ja asiallista, mutta suomalaisessa ratkaisussa on edelleen pitäydytty varsin vahvaan keskittymiseen omaan uskonnolliseen perinteeseen liittyvään ainekseen. Myös ruotsalaisessa katsomusopetuksessa on erilaisesta perusmallista huolimatta pyritty korostamaan aineen yhteiskunnallista relevanssia ja kansalaiskasvatuksellista luonnetta. (Kallioniemi 2007a, 47–48; Liljestrand 2015, 252; Odiah 2007, 93).

Diane Mooren mukaan uskonnollisesti lukutaitoisella henkilöllä on perusymmärrys useampien maailmanuskontojen historiasta, keskeisistä kirjoituksista, opetuksista, käytännöistä ja nykyisistä ilmenemismuodoista. Lisäksi uskonnolliseen lukutaitoon kuuluu kyky havaita ja käsitellä poliittisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ilmentymien uskonnollisia ulottuvuuksia. Keskeistä on nimenomaan ymmärtää uskonnon ilmenemisen kontekstuaalinen luonne sekä toisaalta erottamaton kietoutuneisuus kaikkeen inhimilliseen kokemukseen ja käytäntöön. Tällöin kunkin uskonnon rituaalien tai kirjoitusten pelkkä yleinen tunteminen ei riitä, vaan olennaista on ymmärtää uskonnot sisäisesti moninaisiksi ja toisaalta ajan ja paikan suhteen muuttuviksi sen sijaan, että ne ymmärrettäisiin ja esitetäisiin historiattomiksi ja staattisiksi suureiksi. Tällaisessa näkökulmassa näytettäisiin sitoutuvan kohtuullisen vahvaan kontekstuaaliseen tiedonkäsitykseen. Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelmassa on havaittavissa vahvaho siirtymä tähän uskontojen sisäistä moninaisuutta painottavaan suuntaan. (Moore 2014, 379–384)

Toisaalta mainittujen uskonnollisten lukutaitojen käsitteitten sijaan voidaan ajatella, että uskonnonopetuksen on tarkoitus tuottaa uskontoon liittyvää ymmärrystä, kuten englantilaisessa keskustelussa on ajateltu. Englantilaisissa opetussuunnitelma-asiakirjoissa ei kuitenkaan ole ainakaan vielä joitain vuosia sitten ollut selvää, mitä tuollainen uskonnollinen ymmärrys käytännössä tarkoittaa erotuksena esimerkiksi sosiologisen tai historiallisen ymmärryksen näkökulmasta. Karen Walshe ja Geoff Teece ovatkin sikäläisessä keskustelussa painottaneet sitä, että uskontokasvatuksessa olisi kiinnitettävä huomiota myös uskonnoille ominaiseen soteriologiseen eli pelastusopilliseen näkökulmaan, jota ne pitävät jossain mielessä uskonnoille ominaisena ihmisen ja todellisuuden tarkastelemisen tapana. He esittävät, että historiallis-kulttuuris-yhteiskunnallisten tai vaikkapa eettisten näkökulmien täydentäminen tämänkaltaisella teologisella tarkastelunäkökulmalla avaisi jotain uskonnoille erityispiirteisiä ulottuvuuksia, jotka johtaisivat todelliseen uskonnon ilmiön ymmärtämiseen. Tällaisessa näkökulmassa voitaisiin myös uskonnollisia avainkäsitteitä ja symboleja ymmärtää osana niitten luonnollista kontekstia. Tällaisessa perspektiivissä on kiistatta kyse eräänlaisesta pedagogisesta uskonnon sisäisen näkökulman omaksumisesta, mikä ei kuitenkaan välttämättä johtaisi varsinaisen uskonnollisen uskon omaksumiseen vaan sellaisen syvempään ymmärtämiseen. Ajatus on vähintään kiinnostava, sillä tällainen näkökulma todennäköisesti mahdollistaisikin uskonnollisuuden ymmärtämisen yhteiskunnallis-kulttuurista ulottuvuutta persoonallisemmalla tasolla. Mainittu näkökulma ei välttämättä ole suomalaisen opetussuunnitelman vastainen, mutta toisaalta sitä ei myöskään selvästi artikuloidusti ole opetussuunnitelmasta luettavissa. Ehdotuksessa voikin olla kyse enemmänkin didaktisesta mallista, jonka käyttö tosin edellyttänee opettajalta korkeaa eettistä ja reflektiivistä osaamista. (Walshe & Teece 2013, 323–324).

Teecen mukaan tässäkin tutkielmassa sovellettuun Smartin ilmiökeskeiseen malliin pohjautuvaa uskonnonopetusta on kritisoitu siitä, että pyrkiessään objektiivisuuteen ja neutraaliuteen se sivuuttaisi juuri uskonnollisille perinteille ominaisen totuuskysymyksen ja jättäisi toisaalta huomiotta myös etenkin niin sanotuille abrahamilaisille uskonnoille ja niitten itseymmärrykselle ominaisen ilmoitusluonteen nostaen jonkinlaisen yleisen uskonnollisen kokemuksen uskonnon ilmiön keskukseen. Teecen mukaan tällainen kritiikki ei kuitenkaan tavoita Smartin alkuperäistä tarkoitusta, jossa uskontojen ylihistorialliset käsitykset todellisuudesta nähdään keskeisinä osana uskonnon ilmiötä. Joka tapauksessa hän korostaa sitä, että pelkästään faktapohjaisen uskontoihin tutustumisen lisäksi tai sijaan pitäisi opetella katsomaan maailmaa esimerkiksi ikään kuin buddhalaisen silmin. Sen sijaan, että opetellaan vaikkapa islamilaisia tapoja eräänlaisina itseisarvoisina faktoina, tulisi pyrkiä ymmärtämään, mikä islamilaisessa maailmankuvassa motivoi kyseisiä käytäntöjä. Teecen mukaan tällainen tarkasteluote tuottaa todellista ja syvällistä uskonnollista ymmärrystä uskontojen tosiasiallisista eroista ja ominaislaadusta huomioiden yhtäältä myös tietyt useimmille uskonnoille yhteiset saman tyyppiset peruskysymyksenasettelut. Joka tapauksessa hän korostaa teologisen näkökulman keskeisyyttä osana uskontojen opetusta, sillä juuri sitä hän pitää uskonnolle ominaisena ja esimerkiksi yleiseen kulttuuriin nähden erityisenä ulottuvuutena. Myös Tapio Puolimatka ja Kirsi Tirri näyttävät puoltavan uskonnollisten käsitysten kriittistä tarkastelua osana uskonnonopetusta, vaikka toisaalta he näyttävät näin tehdessään painottavan enemmänkin uskonnollisen ja tieteellisen kielenkäyttötavan eroavuutta kuin Teecen kannattamaa pelastusopillis-teologista näkökulmaa. (Teecen 2008, 188, 194–196; Puolimatka & Tirri 2000, 39–42).

Edellä kuvattu Teecen ehdottama tarkasteluote ei näytä välttämättä olevan ainakaan vielä suomalaisen uskonnonopetuksen keskeinen työtapo tai näkökulma, vaikka sitä voineekin didaktisesti soveltaa opetuksessa. Toisaalta lähes poikkeuksetta eri keskusteluissa opettajan rooli uskonnonopetuksessa nähdään muutenkin varsin keskeisenä jopa riippumatta uskonnonopetuksen perusmallista, joka toki tuo mukanaan kunkin maan tilanteeseen ja ratkaisuun liittyvät erityisnäkökohdat. Esimerkiksi Belgiassa moni käy koulunsa roomalaiskatolisessa oppilaitoksessa, jossa opetetaan periaatteissa kyseisen kirkon opetuksen mukaista uskontoa. Tällaisessa ratkaisussa odotetaan, että opettajan on oltava ensinnäkin uskonnon tiedollinen asiantuntija, mutta toisaalta myös kristillisen tradition omakohtainen todistaja ja uskontojen välisen dialogin osaja. Belgian tilanteessa tosin yhteiskunnan jälkikristillinen ja toisaalta myös jälkisekulaari konteksti asettaa uskonnonopetukselle myös omat erityiskysymyksensä. Näin yhtäältä havaitaan myös se ilmeinen tosi asia, että kunkin maan uskon- tokasvatus on voimakkaasti sidoksissa kyseisen yhteiskunnan historiaan ja nykyiseen sosiaaliseen todellisuuteen. Toisaalta katsomusaineitten opettajan profession eettinen luonne ja myös opettajan

persoonallisuuden merkitys korostuvat maasta riippumatta. Myös katsomusopettajan rooli kulttuurisena sivistystyöntekijänä näyttäisi olevan jossain määrin samankaltainen riippumatta uskonnonopetuksen mallista ja kansallisista traditioista. (Boeve 2012, 154–155; Kallioniemi 2007a, 49–51).

Suomalaiset uskonnonopettajat näkivät Kuusiston ja Tirrin tutkimuksessa oppiaineensa keskeisen tehtävän olevan oppilaitten tutustuttaminen näitten omaan uskontoon, minkä lisäksi opettajat korostavat oppiaineen eettiseen kasvuun johdattavaa tehtävää. Kolmanneksi opettajat korostavat tutustumista muihin uskontoihin ja toisaalta oppimista ymmärtämään elämän uskonnollista ulottuvuutta. Näihin liittyen uskonnonopettajat pitävät tärkeänä myös oppilaitten oman identiteetin ja maailmankuvan rakentumisen tukemista sekä erilaisuuden kohtaamiseen, ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen liittyviä taitoja. Näitten oppiaineen erityistehtävään liittyvien tavoitteitten opettajat näkevät tukevan oppilaitten persoonallista kasvua sekä kasvua aktiiviseen kansalaisuuteen ja kansainvälisyyteen. Opettajat näkivät oppiaineensa liittyvän myös oppilaan kulttuuri-identiteetin ja viestintätaitojen sekä ympäristövastuun kehittymiseen. Nämä opettajien käsitykset näyttävät olevan linjassa myös uusimman suomalaisen opetussuunnitelman kanssa. (Kuusisto & Tirri 2014, 190–197).

Suomessa uskonnonopetus perustuu niin sanotun oman uskonnon tai elämänskatsomustiedon opetukseen. Tämä suomalaisen katsomusopetuksen malli on kuitenkin ollut toistuvasti keskustelun alla läpi historiansa. Nykykeskustelussa on nähty lähinnä kaksi skenaariota, joista toinen pyrkii nykyjärjestelmän säilyttämiseen, kun taas toisessa näkemyksessä pidetään parempana siirtymistä kohti kaikille yhteistä katsomusopetusta. Liisa Odiahin haastattelututkimuksessa haastateltujen opettajien näkemyksissä nykyisen mallin koettiin tukevan parhaiten kansalaisten, erityisesti uskonnollisten vähemmistöjen uskonnonvapautta. Lisäksi sen katsottiin parhaiten tukevan oppilaitten kulttuuri-identiteetin ja elämänskatsomuksen rakentumista, mitä pidettiin tärkeänä monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimisen näkökulmasta. Mallin koettiin myös tukevan parhaiten laaja-alaista uskonnonopetusta. Yhteiseen aineeseen koettiin liittyvän käytännöllisiä ongelmia alkaen opettajan pätevyydestä ja koskien ennen muuta tällaisen aineen oppisisältöjä. Toisaalta opettajat kannattivat yhteistä ainetta käytännöllisillä syillä, sillä monikulttuuristumisen nähtiin johtavan uskonnonopetuksen nykymallin taloudelliseen ja hallinnolliseen kriisiytymiseen; samanlaisia käytännön ongelmia on raportoitu myös Belgian fleemiläistä uskonnonopetusta koskien. Toinen yhteistä ainetta puoltanut näkökohta liittyi toimeen tulemiseen eri tavalla ajattelevien kanssa, jolloin yhteisen aineen ajateltiin rakentavan aitoa monikulttuurisuutta ja todellista suvaitsevaisuutta. Kolmanneksi yhteistä ainetta puoltaneet opettajat katsoivat oppilaan oman katsomuksen ja identiteetin rakentuvan aivan yhtä hyvin yhteisessä kuin eriytetyssä opetuksessa. Toisaalta evankelis-luterilaisen uskonnon nähtiin olevan vähemmistöuskontoihin nähden parhaiten laaja-alaista uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä tukeva uskonnon oppimäärä, jonka vahvuuksia toivottiin sovellettavan myös muissa oppimäärissä,

mutta tältä osin on huomattava, että Odiahin tutkimus on tehty vuoden 2004 opetussuunnitelman ollessa voimassa. Hänen tuloksissaan nousi esiin myös osittain yhdistyneen ja osittain eriytetyn uskonnonopetuksen malli. Riippumatta uskonnon ja katsomusten opetusten järjestämismallista uskontotieteellisen aineksen merkityksen nähtiin tulevaisuudessa olevan entistä keskeisempää. (Franken & Loobuyck 2013, 488; Odiah 2007, 95–105).

Tämän tutkielman ei ole tarkoitus ottaa sinänsä kantaa parhaaseen uskonnonopetuksen järjestämismalliin. Näyttää kuitenkin siltä, että Odiahin tutkimuksessa toivottu uskontotieteellisen otteen vahvistuminen on vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tapahtunut. Toisaalta sekä nykyisen opetusmallin että yhteisen oppiaineen kannattajat näkevät korostavan oman katsomuksen rakentamisen tukemisen ja toisaalta erilaisuuden kohtaamiseen liittyvän osaamisen merkitystä, vaikka ovatkin eri mieltä siitä, miten näitä tavoitteita parhaiten toteutetaan. Uskonnonopetuksen järjestämiseen näyttää niin ikään liittyvän käytännöllisiä ja periaatteellisia haasteita riippumatta järjestämismallista.

Oppilaitten näkökulmasta tarkasteltuna brittinuoria tutkinut Dan Moulin havaitsi, että tutkitut nuoret kokivat monessa tapauksessa oman uskonnollisen traditionsa tulleen yhteisessä opetuksessa käsitellyksi heille vieraalla ja stereotyyppisellä tavalla ja ilman uskonnon sisäisen moninaisuuden huomioimista. Osa kristityistä tutkittavista oli esimerkiksi kokenut vieraana uskontonsa esittämisen erilaisina sääntöinä ja faktoina, kun taas juutalaiset olivat kokeneet uskontonsa tulleen kuvattuna lähinnä sen ultra-ortodoksisessa ja sionistisessa muodossa. Katolilaiset vastaajat pitivät toisaalta kielteisenä tendenssiä, jossa heidän kirkkonsa moraaliopetusta lähestyttiin kritiikin näkökulmasta. Toisaalta osa nuorista oli kokenut kielteisenä sen, että heistä oli opetuksessa tehty ikään kuin oman uskontonsa edustajia tavalla, jossa he olivat kokeneet kyseiseen uskontoon kohdistuneen kritiikin tai ennakkoluulon suuntautuneen heihin. Tämän vuoksi osa heistä tahtoi pitää uskonnollisen identiteettinsä enemmän salassa. Näyttää siis siltä, että ajatus suvaitsevaisuuden lisääntymisestä oppijoitten omien kontribuutioitten käyttämisen kautta voi johtaa myös tavoitteisiin nähden päinvastaisiin vaikutuksiin. Vähemmistöuskontojen opetuksen näkökulmasta on syytä mainita Inkeri Rissanen tutkimuksen tulokset, joitten mukaan oikeus islamin opetukseen koulussa tuki tutkittujen muslimilasten identiteettityötä suhteessa kysymykseen, mitä on olla muslimi suomalaisessa yhteiskunnassa. Islamin oppituntien katsottiin tarjoavan tilan irrottautua vähemmistöasemasta ja kokea yhteenkuuluvuutta toisten muslimien kanssa. Koetun ulkopuolisen paineen puuttumisen nähtiin tukevan myös itsekriittistä identiteettityötä ja tuoneen esiin ja käsiteltäväksi muslimiryhmän sisäisiä jännitteitä. Yhteinen uskonnonopetus ei näin näytä ainakaan vähemmistöjen näkökulmasta ongelmattomalta. (Moulin 2011, 324–325; Rissanen 2014, 127–128, 130)

Arniika Kuusiston ja Arto Kallioniemen kyselytutkimuksen perusteella näyttää siltä, että suomalaiset peruskoulun oppilaat pitävät yleisesti uskontoja koskevaa opetusta tarpeellisena, vaikka

käsityksen siitä, tulisiko sen olla jossain mielessä vapaavalintaista, hajaantuvat voimakkaasti. Niin ikään oppilaitten mielipiteet siitä, pitäisikö uskontoa opettaa kaikille yhteisenä aineena, näyttävät hajaantuvan suuresti, vaikka kaikille yhteistä opetusta näytettäisiinkin vastustettavan enemmän kuin kannatettavan. Yhteistä ainetta enemmän, joskaan ei varauksitta, oppilaat kannattivat osin yhteistä ja osin eriytettyä opetusta, vaikka tässäkin kohden vastauksissa näyttää olevan merkittävää hajontaa. Yleisesti ottaen suomalaiset oppilaat eivät tutkimuksessa kannattaneet yhteistä tai vapaaehtoista uskonnonopetusta vaan olivat pääosin tyytyväisiä nykyiseen järjestämismalliin. On kiinnostavaa, että tutkituista 3-, 6- ja 9-luokkalaisista vapaaehtoista ja yhteistä opetusta kannattivat eniten 9-luokkalaiset, kun taas tutkimukseen otetuista porilais- ja helsinkiläislapsista ja -nuorista helsinkiläiset kannattivat porilaisia enemmän vapaaehtoista ja eriytettyä opetusta. Mallista riippumatta oppilaat olivat laajasti sitä mieltä, että koulussa on oltava mahdollisuus keskustella uskonnollisista asioista, minkä lisäksi eri uskonnoista on saatava objektiivista tietoa. Maailmankuvansa rakentumiseen oppilaat sen sijaan eivät kokeneet kaipaavansa ohjausta. Joka tapauksessa näyttää siltä, että myös oppilaat kokevat uskonnonopetukselle olevan tarvetta. Myös heidän vastauksissaan voi nähdä tarpeen erityisesti uskontotieteellisen otteen vahvistamiselle, vaikka he pääosin näyttävätkin olevan tyytyväisiä opetuksen nykyiseen järjestämismalliin. (Kuusisto & Kallioniemi 2014, 159–163).

Pellikan, Tossavaisen ja Juvosen peruskoulun yläluokkien oppilaita ja lukion opiskelijoita koskeva tutkimus toisaalta vahvistaa käsityksen, ettei uskonto ole koulun suosituimpien oppiaineitten joukossa. Erityisesti uskonnon suosio laskee yläkouluun siirtymisen vaiheessa, mutta kääntyy toisaalta jälleen nousuun peruskoulun loppua kohden, tytöillä jo kahdeksannen ja yhdeksannen luokan välissä. Yhtä selittävää tekijää suosion nousulle on haettu rippikoulun käymisestä, jolla Kati Niemelän (2002) mukaan on selvä positiivinen vaikutus asenteisiin kristinuskoa kohtaan. Pellikka ja kumppanit arvelevat, että toinen syy uskonnon suosion kasvuun 8. luokan jälkeen voi liittyä oppilaan kehitysvaiheelle keskeisen eettisen oppiaineen vahvaan asemaan opetuksessa. Kehitysvaihe voi selittää myös sitä, että lukiossa suhtautuminen uskontoon on keskimäärin peruskoulua positiivisempaa, sillä kyky uskonnon erityisalaan kuuluvien spirituaalisten ja eksistentiaalisten kysymysten käsittelyyn saattaa tällöin olla suurempi. Tällöin oma kysymyksensä on, missä määrin yläkoulun opetusta voidaan suunnata paremmin oppilaslähtöiseen suuntaan. Toisaalta on huomattava, että kyseisen tutkimuksen vastaajien kokemukset perustuvat vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, jonka toteutuksessa vuosiluokan 8 opetus on tavallisesti ollut joko kirkkohistoriaa tai kuntakohtaisesti vaihtoehtoisesti maailmanuskontojen opetusta. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kirkkohistorian oppiaineen määrää on puolestaan vähennetty ja koko opetus organisoidaan muutenkin uudenlaisten tavoitteitten kautta. Tässä mielessä lähivuosina tarvitaan uutta tutkimusta oppilaitten kokemuksista, kun vuoden 2014 opetussuunnitelma on ensin otettu täydessä laajuudessa käyttöön. Joka tapauksessa

oppiaineen opetuksella on ainakin ollut kiinnostavuus- ja siten mahdollisesti myös koettuun relevanttiuteen liittyvä ongelma. On mahdollista, että uusi opetussuunnitelma tuo tähän toivottua ja oppilaitten tarpeisiin ja kiinnostuksiin vastaavaa muutosta. (Pellikka, Tossavainen & Juvonen 2014, 65, 71–73).

Kuten todettua, eurooppalaiset ja kansainväliset uskonnonopetusratkaisut poikkeavat toisistaan, vaikka 2000-luvulla onkin ilmennyt pyrkimyksiä yhdenmukaistaa uskonnonopetusta niin eurooppalaisella kuin globaalillakin tasolla. Toisaalta eroavista malleista huolimatta uskonnonopetuksen tehtävä ymmärretään eri maissa kohtuullisen samalla tavalla ja yhä enemmän koulun oppiaineena kirkollisen katekeesin sijaan. Toisaalta paikalliset erot ja politiikat määrittävät huomattavan eri tavoin: esimerkiksi Espanjassa poliittisten voimasuhteitten muutokset ovat vaikuttaneet lyhyenkin aikana toistuvasti ja vastakkaisiin suuntiin. Esimerkiksi vuonna 2004 Espanjan sosialistihallitus siirsi uskonnonopetuksen opetussuunnitelman ulkopuoliseksi vapaaehtoiseksi oppiaineeksi. Oppiaine tosin säilyi luonteeltaan tunnustuksellisena, vaikka paikallisen peruskoulun yläluokilla on tarjolla myös tunnustukseton vaihtoehto. Uskonnonopetuksen pakollisuuden poistaminen ja sen korvaaminen uudella oppiaineella aiheutti kuitenkin huomattavaa vastustusta, ja vuonna 2012 valtaan noussut oikeistohallitus päättikin poistaa tämän korvikeaineen. Espanjalaisessa ratkaisussa on kuitenkin painottunut perinteisempi ”oppia uskonto” -näkökulma, jossa uskonnollisen yhdiskunnan tunnustus on keskeinen sisältöprinsiippi ja sen omaksuminen korostunut opetuksen tavoite, kun taas ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -näkökulmat korostaisivat muunlaisia tavoitteita. (Ehnqvist 2012, 10–11, 14; Kallioniemi 2007a, 45)

Kreikassa uskonto on puolestaan kaikille pakollinen oppiaine, joka uuden opetussuunnitelman myötä tapahtuneesta uudistumisestaan huolimatta keskittyy valtaosin kristinuskoon. Kreikan koulunuudistuksen suurimpana ongelmana onkin opettajien puutteellinen koulutus konstruktivistisen pedagogiikan soveltamiseen. Kanadassa puolestaan on pyrkimys lisätä uskontoihin liittyvän opetuksen määrää, sillä se nähdään välttämättömäksi uskonnollisesti moninaisen yhteiskunnan tarpeitten näkökulmasta. Toisaalta myös australialainen uskonnonopetus on 50 vuodessa käynyt läpi erittäin merkittään pedagogisen kääntein ensin dogmaattisesta opetuksesta keerygmaattiseen ja eri vaiheitten kautta nykyiseen kasvatuksellisesti motivoituneeseen uskonnonopetukseen. Belgian Flanderissa puolestaan on keskusteltu siirtymistä yhtenäiseen uskontojen, etiikan ja filosofian opetukseen, jonka rinnalla tai sijaan oppilas voisi vaihtoehtoisesti osallistua tunnustukselliseen opetukseen. Toisaalta Flanderin yksityiskoulussa uskonnonopetusmalli rakentuu tavallisesti roomalaiskatolisuuden varaan, jonka sisällä on kehitetty opetusta dialogisuuden suuntaan. Näyttääkin kaiken kaikkiaan siltä, että erilaisten opetuksen toteutusmallien sisällä voidaan toteuttaa samankaltaisia periaatteita

varsinaisesta mallista riippumatta. (Buchanan 2005; Franken & Loobuyck 2013, 492–496; Heinonen & Kallioniemi 2014, 121–122, 125–127; Liagkis 2015, 153, 165–167; Patrick 2015, 154, 170–171).

Toisaalta Norjassa uskonnonopetus toteutetaan yhteisen oppiaineen puitteissa. Tässä oppiaineessa uskontoa lähestytään ennen muuta osana kansallista kulttuuria. On toki kiistatonta, että kristinuskon historiallinen rooli ja merkitys osana norjalaista kulttuuria on erittäin voimakas ja syvälle käyvä. Norjalaista opetusratkaisua on kuitenkin kritisoitu siitä, että samaistamalla kristinuskon ja norjalaisen kulttuurin se ei yhtäältä tee oikeutta kristinuskolle uskontona ja toisaalta se tämän samaistuksen tehdessään tulee propagoineeksi jonkinlaista norjalaista kansalaisuskontoa, jossa demokratia, ihmisoikeudet, kieli, kulttuuriperintö ja kristillinen usko liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tällainen kristinuskon yksipuolinen yhteiskunnallis-kulttuurinen tarkastelu ilman viittauksia sen oppiin, pyhiin kirjoituksiin ja rituaaleihin on kuitenkin omiaan häivyttämään kristinuskon uskonnollisen luonteen, jolloin siitä tulee enemmänkin norjalaisen kansallisidentiteetin tukipylväs. Tällainen malli merkitsee eräässä mielessä paluuta tunnustukselliseen uskonnonopetukseen, jossa ”usko” tosin kohdistuu kansakuntaan eikä transsendentiksi ymmärrettyyn Jumalaan. Tällaista uskontoa voidaan kriitikojen mukaan kutsua poliittiseksi uskonnoksi, jossa kristillisen kulttuurin takana seisoo norjalainen kansallisvaltio. Toisaalta näin vahva kristinuskon kulttuurinen hegemonia ei jätä tällöin tilaa myöskään norjalaisen identiteetin ja jonkin muun uskonnon tai katsomuksen yhdistämiselle. Myös kristinusko menettäneen ominaisluonteensa tullessaan samaistetuksi kansalliseen ideologiaan. Norjan hallitus näki kuitenkin mallista päättäessään yhteisen ja pakollisen aineen olevan paras keino antaa oppilaille yhteinen pohjatieto kulttuurista ja sen arvoista sekä edistää erilaisten ihmisten keskinäistä ymmärrystä. Ratkaisun ongelmista huolimatta tavoiteltu päämäärä vastannee eri maitten yhdensuuntaisia pyrkimyksiä uskontojen ja katsomusten opetuksen kehittämiseen. (Andreassen 2014, 276–278; Kallioniemi 2007b, 69–72).

Suomalaisella yhteiskunnalla on vahvat historialliset ja katsomukselliset yhteydet muihin Pohjoismaihin ja toisaalta niitten yhteiskunnallisiin ratkaisuihin. Tässä suhteessa myös niitten uskontojen ja katsomusten opetuksen ratkaisut ovat kotimaisesta näkökulmasta erityisen kiinnostavia. Toisaalta Suomella on merkittäviä samankaltaisuuksia myös Yhdistyneen kuningaskunnan kanssa. Molemmissa on virallisluonteisessa asemassa protestanttinen kristinuskon muoto ja valtakirkkoon ainakin nimellisesti kuuluvien määrä on merkittävä. Toisaalta molemmat valtiot ovat siirtymässä tunnustuksellisuudesta kohti moniuskontoista yhteiskuntaa, olkoonkin, että Suomessa kehitys on Britanniaan nähden kohtuullisen myöhäsyntyistä. Katsomusopetuksen suhteen molemmissa maissa on erilaisesta perusmallista huolimatta samankaltainen tavoite, joka perustuu ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -otteille (”learning about religion” ja ”learning from religion”). Elina Hella ja Andrew Wright kuitenkin katsovat, että kummassakin maassa on epäselvästi käsitetty, miten nämä kaksi

liittyvät toisiinsa rakentavalla tavalla. Suomessa – kyse on vuosien 2003 lukion ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmasta – tavoitteet on määritelty siten, että ensin ”opitaan uskontoa” eli hankitaan uskontoon liittyvää tietoa, minkä jälkeen seuraa henkilökohtaista kasvua ja taitojen kehitystä tukeva oppimisen vaihe (oppia uskonnosta). Hellan ja Wrightin mukaan esimerkiksi vuoden 2003 lukion uskonnonopetus käsitetään lähinnä välineenä kulttuurisen ymmärryksen kehittämiseen ilman, että uskonnolla olisi jotain arvoa itsessään. Tässä tutkielmassa on osoitettu, että kulttuurinen näkökulma on poikkeuksellisen korostunut myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Hella & Wright 2009, 53–55).

Hellan ja Wrightin mukaan ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -otteitten jännite kytkeytyy osittain historiasta nousevaan tunnustuksellisen ja liberaalin uskonnonopetuksen väliseen suhteeseen. Tunnustuksellisessa opetuksessa lähdetään heidän mukaansa liikkeelle oletuksesta, jossa opetussuunnitelma ja oppijat jakavat saman maailmankuvan, kun taas liberaalissa opetuksessa sekä opetussuunnitelma että oppijat lähtevät liikkeelle maailmankuvien tosiasiallisesta moneudesta. Tunnustuksellisen opetuksen ei tarvitse merkitä kritiikkittömyyttä sisältöjä kohtaan, mutta sen puitteissa oppia uskontoa - ja oppia uskonnosta -näkökulmien suhde ei välttämättä näyttäytyä ongelmallisena, koska opetuksen päämääränä on vähintään jossain mielessä, että oppijat elävät elämäänsä opetussuunnitelman esittämän maailmankuvan mukaisesti. Sen sijaan liberaalissa uskonnonopetuksessa näitten kahden näkökulman suhde on problemaattinen, sillä vain yksi opiskeltava uskonto tai katsomus nähdään ikään kuin oppijan omana, jonka mukaan hänen jossain mielessä ajatellaan elämäänsä ja katsomustaan suuntaavan. Tällöin ei ole välttämättä ilmeistä, miten muslimin sekulaarin humanismin tai kristinuskon opiskelu tukee hänen persoonallista kasvuaan. Kuten tässä luvussa on esitetty, on katsomusten välinen suvaitsevaisuus nähty keskeisenä opetuksen tavoitteena. Hella ja Wright kuitenkin argumentoivat, että kaikissa uskonnollisissa traditioissa ei pidetä suvaitsevaisuutta keskeisimpänä arvona, vaan toisissa saatetaan ajatella, että harmoninen yhteiskunta saavutetaan, kun kaikki ovat kääntyneet kyseiseen katsomukseen. Yleensä suvaitsevaisuutta ei myöskään käsitetä ehdottomaksi, sillä tavallisesti kasvatuspäämääränä ei ole esimerkiksi rasismin suvaitseminen. Lisäksi uskonnot ovat olemuksellisesti kytkeytyneet transsendenttia koskeviin kysymyksiin eikä niitä voida tyhjentää pelkiksi moraalia tai yhteiskuntarauhaa käsitteleviksi järjestelmiksi. (Hella & Wright 2009, 55–57).

Toisaalta ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -näkökulmien suhdetta on koetettu selkiyttää yleisen, kaikille ihmisille yhteiseksi käsitetyn uskonnollisen kokemuksen kautta, minkä takana voidaan havaita erityisesti John Hickin pluralistisen teologian vaikutus. Hella ja Wright kuitenkin huomauttavat, ettei tällainen universalistinen teologia vastaa uskonnollisten perinteitten itseyttä, jonka mukaan ne tosiasiallisesti väittävät todellisuudesta jotain eksklusiivista suhteesta muihin

uskontojen totuusväitteisiin. Tällaisen väitetyn yhteisen inhimillisen kokemuksen ja siihen liittyvän maailman uskontojen totuusväitteitten suhteelliseksi ymmärtämisen perustalle rakentuva uskonnon-opetus ei Hellan ja Wrightin mukaan ota vakavasti uskontojen aitoa moneutta, minkä lisäksi se implisiittisesti sitoutuu tiettyyn uskontoteologiseen käsitykseen. (Hella & Wright 2009, 57).

Kolmanneksi ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -näkökulmia on koitettu kytkeä yhteen oppijoitten vapaudella rakentaa itse omat käsityksensä todellisuudesta. Hella ja Wright kuitenkin huomauttavat, että tällöin opetuksessa tullaan sitoutuneeksi postmoderniin antirealismiin, jonka mukaan todellisuuden perimmäisestä luonteesta ei voida tietää mitään. Tältä perustalta ihmisten ajattelaaan voivan vapaasti konstruoida eniten merkitykselliseksi tai pragmaattisesti toimivaksi kokemansa käsitys todellisuudesta. Tutkijat pitävät myös tätä näkemystä ongelmallisena, sillä uskonnot yleensä käsittävät väittävänsä jotain todellisuuden perimmäisestä luonteesta, mikä näin ollen tulee suoralta kädeltä perusteettomasti sivuutetuksi. Myös tässä katsannossa aito uskontojen moneus jää huomiotta, sillä implisiittinen sitoumus kohdistuu jälleen tiettyyn postmoderniin teologiaan tai filosofiaan, mitä Hella ja Wright pitävät yhtenä tunnustuksellisuuden muotona. Heidän mukaansa uskonnonopetuksen sisäinen ykseys löytyy hyvän elämän ilmiöstä. (Hella & Wright 2009, 57).

Hellan ja Wrightin käsityksen mukaan ihmisen käsitys hyvästä elämästä on sisäisesti kytkeytynyt kysymykseen todellisuuden perimmäisestä luonteesta, toisin sanoen totuuskysymykseen. Koska erilaiset uskonnolliset ja sekulaarit traditiot tarjoavat keskenään kilpailevia käsityksiä hyvästä elämästä, on ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -näkökulmien ykseyden perusta lopulta ontologisessa kysymyksessä. Oppilaan persoonallinen ja spirituaalinen kasvu on riippuvainen heidän käsityksestään hyvästä elämästä ja siten lopulta heidän käsityksestään todellisuuden viimesijaisesta luonteesta. Hella ja Wright esittävät, että koska moniuskontoisissa ja -katsomuksellisissa konteksteissa tällaiset käsitykset puolestaan törmäävät, on uskonnonopetuksen sisäisen logiikan yhteyttä haettava totuuden tavoittelun ilmiöstä käsin. (Hella & Wright 2009, 57–58).

Hella ja Wright tarjoavat kriittisen uskonnonopetuksen yhdeksi pedagogiseksi kulmakiveksi oppimisen variaatioteoriaksi kutsumaansa näkemystä, jonka mukaan oppimisen tapahtuminen edellyttää oppimisen kohteen suhteen koettua varianssia. Tällöin eroavuudet nähdään oppimisen perustavana tekijänä: ihminen ei voi ymmärtämään, mitä tarkoittaa kylmä ilma, ilman kokemusta ilman lämpötilan muutoksista ja niitten keskinäisistä eroista. Uskonnollisen lukutaidon kehittymisen näkökulmasta edellytetään tällöin reflektoituja kokemuksia uskonnollisista eroavuuksista. Tällaisen syvällisen oppimisen näkökulmasta on oppijan aktiivinen suhde toiseen ja tämän koetun toiseuden suhteuttaminen aiempiin kokemuksiin keskeistä. Oppimisen variaatioteorian soveltaminen uskonnonopetukseen merkitsee ulkokohtaisen sisällön muistiin painamisen sijaan jatkuvaa dialogia oppi-

laitten merkityshorisonttien ja opiskellun uskonnon välillä. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi luterilaisen opiskellessa islamia, hänen ymmärryksensä islamista syvenee. Koska hän kuitenkin lähestyy islamia luterilaisesta näkökulmasta käsin, hän rakentaa samalla ymmärrystään islamin ja luterilaisuuden suhteesta ja siten myös omaa identiteettiään luterilaisena. Näin ymmärrettynä voidaan perustella, miten islamin opiskelu lisää esimerkiksi luterilaisen oppijan ymmärrystä itsestään. Uskontojen totuusväitteisiin eli ontologiseen kysymykseen sovellettuna esimerkiksi buddhalaiseen maailmankuvaan tutustuminen johtaa näin myös oppijan omia uskomuksia ja maailmankuvallisia sitoumuksia koskevaan oppimiseen. Hella ja Wright liittyvät täten sellaiseen holistiseen oppimiskäsitykseen, jossa ”oppia uskontoa” - ja ”oppia uskonnosta” -näkökulmien erottaminen ikään kuin kahdeksi erilliseksi – objektiivisen tiedon ja subjektiivisen reflektion – ontologiaksi on torjuttava ensinnäkin mielekkään uskonnon oppimiskokemuksen syntymisen ja toisaalta varsinaisen uskonnollisen lukutaidon kehittymisen vuoksi. Tällainen opetus sitoutuu näkemykseen, että oppijoitten subjektiivinen merkityshorisontti on aina opetuksessa läsnä sen lähtökohtana. Pyrkimys uskonnon neutraaliin käsittelyyn ilman, että tuetaan subjektiivista merkityksenmuodostusta, ei tämän käsityksen pohjalta ole toimiva ratkaisu. Hellan ja Wrightin suosittama pedagoginen malli näyttääkin ensiksi takaavan uskonnonopetuksen sisäisen mielekkyyden. Toiseksi sitoutuessaan kriittiseen realismiin se jättää myös tilaa aidolle yksilölliselle oppimiselle, sillä kriittinen realismi sitoutuu ontologiseen realismiin, mutta samalla hyväksyy episteemisen relativismin pitäen kuitenkin ontologian ja epistemologian välisen suhteen kriittisen tarkastelun merkityksenmuodostusprosessin keskeisenä kysymyksenä. Tällainen ote tietoon ja todellisuuteen näyttää lähestyvän jonkinlaista kriittistä hermeneutiikkaa, jota kuitenkin voidaan soveltaa niin erilaisten uskonnollisten katsomusten kuin sekularismin eri muotojen välisessä aidossa ja todelliset erot huomioivassa dialogissa: Kysymys hyvästä elämästä koskettaa erotuksetta kaikkia ihmisiä, ja erilaiset hyvän elämän ideaalit ovat sidoksissa erilaisiin todellisuuden perimmäistä luonnetta koskeviin ontologisiin käsityksiin. Näihin eroihin ontologisissa sitoumuksissa tulee suhtautua aitoina ja myös inhimillisesti merkittävinä eroina. (Hella & Wright 2009, 55, 59–62).

Tämä viimeisenä kuvattu Hellan ja Wrightin malli näyttää hedelmälliseltä lähtökohdalta monikulttuurisen ja -uskontoisen yhteiskunnan uskonnonopetukseen. Kysymys uskontojen totuusväitteistä näyttääkin tässä luvussa käsitellyn valossa jääneen liian vähäiselle reflektiolle yleiseurooppalaisessa uskonnonopetuksessa. Myöskään Suomen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei selvästi osoiteta suuntaa tällaiseen pedagogiseen tarkastelutapaan. Toisaalta kuvattu pedagoginen lähtökohta näyttää olevan ongelmitta sovellettavissa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen uskonnonopetukseen. Tässä katsannossa suomalainen uskonnonopetus näyttäy-

tyy sisällöllisesti hyvin ajanmukaisena ja jopa edistyksellisenä verrattaessa moniin Euroopan maihin. Muutenkin suomalainen uskonnonopetus näyttää vastaavan erittäin hyvin Schweitzerin kansainvälisiä kriteereitä, sillä suomalainen uskonnonopetus rakentuu vuoden 2014 perusteissa selvästi koulun kasvatuspäämääristä käsin, minkä lisäksi se käsittää selkeästi yhteiskunnallisen relevanssinsa ja suuntautuu sen mukaan. Lisäksi oman uskonnollisen perinteen rajat ylittävä aines on huomattavasti lisääntynyt käsittämään myös eettistä substanssia. Uskontotieteellinen ote, jota sekä uskonnonopettajat että oppilaat näyttävät kaivanneen, on niin ikään vahvistunut. Samalla opetus pyrkii kuitenkin antamaan aineksia oppilaan ja tämän omaksi käsitetyn uskonnon välisen suhteen ja oppilaan oman identiteetin rakentumiseksi. Eettinen ulottuvuus on tässä tutkielmassa todetulla tavalla vahvasti läsnä. Voikin todeta, että suomalainen uskonnonopetus täyttää sisällöllisesti kansainväliset kriteerit erittäin hyvin. Sitä voi pitää myös kansainvälisessä vertailussa sisällöllisesti arvioituna vahvana ja nykyaikaisena katsomusopetuksena ainakin evankelis-luterilaisen oppimäärän näkökulmasta tarkasteltuna.

Toinen keskeinen esille noussut kysymys liittyy uskonnonopetuksen järjestämisen malliin, johon tässä tutkielmassa ei ole pyritty ottamaan kantaa. Kirjallisuuden perusteella näyttää kuitenkin siltä, että myös yhteiseen oppiaineeseen liittyy käytännöllisiä ongelmia, joskin luonteeltaan erilaisia kuin nykyiseen eriytettyyn malliin. Lisäksi esimerkiksi Norjan esimerkki osoittaa, että yhteisessä aineessa voidaan nähdä myös periaatteellisia ongelmia. Toisaalta vähemmistöjen näkökulmasta eriytettyyn malliin voi liittyä selkeitä vahvuuksia. Käytetyn kirjallisuuden perusteella näyttää kuitenkin siltä, että uskonnonopetuksen vastaavuus suhteessa kansainvälisiin kriteereihin ei ole sinänsä sidoksissa uskonnonopetuksen järjestämisen malliin. Näin ollen voidaan todeta, että kysymys uskonnonopetuksesta sekä sen laadusta ja ajanmukaisuudesta on nähtävä laajemmin kuin pelkästään kysymyksenä siitä, tuleeko opetus järjestää kaikille yhteisenä vai uskontokunnittain eriytettyinä.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen tässä tutkielmassa selvittänyt peruskoulun evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen luonteen kehitystä vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelmateksteissä. Näin ollen varsinaisena tutkimuskohteenani on ollut todellisen uskonnonopetuksen sijaan poliittisesti ilmaistu ja toki tosiasiallista opetusta sitovasti ohjaavaksi tarkoitettu visio ja intentio peruskoulussa annettavasta uskonnonopetuksesta. Tutkimukseni on siis kohdistunut nimenomaan kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, ja tämän vuoksi on mahdollista, että tutkimukseni tulokset eivät vastaa tutkimusajanjaksolla peruskoulunsa käyneitten kokemaa opetussuunnitelmaa peruskoulun uskonnonopetuksen osalta. Toisaalta tutkimustulokseni voivat tosiasiasa olla myös jotain muuta kuin tuona aikana evankelis-luterilaisen uskonnon opettajina toimineitten toteuttamat tai toteuttamukseen kokemansa opetussuunnitelmat. Sanomattakin on toki selvää, että kirjoitetun opetussuunnitelman tulisi vastata mahdollisimman hyvin oppijoitten kokemaa opetussuunnitelmaa, mutta näin ei välttämättä ole. Tämän tiedostaminen on aikamme moninaisen koulun uskonto- ja katsomuskasvatusta koskevan keskustelun näkökulmasta tärkeää. Tutkimustulokseni kertovat tässä keskustelussa siis sen, mitä uskonnonopetuksen olisi pitänyt valtiiovallan mielestä olla.

Olen toki ollut tietoinen opetussuunnitelma-asiakirjojen vahvasti poliittisesta luonteesta, mutta olen tässä työssä ottanut ne tutkimuskohteeksi ikään kuin annettuina ja pyrkinyt analysoimaan niitä niitten oman sisäisen logiikan ja merkitysstruktuurin näkökulmasta. Tässä analyysissä olen ennen muuta soveltanut systemaattista analyysia, joka sopii erinomaisesti juuri tällaiseen tutkimukseen, vaikka ei toki vapautakaan tutkijaa tämän vastuusta suhteessa tutkimustuloksiinsa. Tällainen tutkimus perustuu toki muutenkin ennen muuta hermeneuttiselle tutkimusotteelle, jossa tutkimuskohteenä olevaa merkitysten maailmaa ei voida eristää tutkijasta erilliseksi tutkimusobjektiksi. Toisaalta olen soveltanut analyysissä myös teorialähtöistä sisällönanalyysia luokitellessani uskonnonopetukselle kulloinkin asetettuja tavoitteita sekä Ninian Martin uskontojen ulottuvuusteorian että Bloomin tavoitetaksonomiasta abstrahoitujen affektiivisen ja kognitiivisen oppimisen luokkien perusteella.

Smartin teorian mukaan uskontoja voidaan lähestyä rituaalien, kertomusten, oppien ja filosofian, etiikan, kokemuksen, yhteisöjen sekä materiaalisen ulottuvuuden kautta. Tässä työssä sovelsin Smartin teoriaa siten, että luokittelun kunkin oppimistavoitteen niihin luokkiin, joitten mukaisia

ulottuvuuksia se käsitteli. Mikäli kyse oli selkeämmin yleisesti uskontoa tai uskonnon ilmiötä koskevasta tavoitteesta, luokittelin sen niin sanotuksi uskontotieteelliseksi tavoitteeksi, jolloin se käsittelee kaikki muut paitsi kokemuksellisen ulottuvuuden. Kokemukseen ulottuvuuteen luokittelin tavoitteen, jos se sisältää jonkin oppijan omaan kokemiseen liittyvän tavoitteen. Bloomin taksonomian perusjakoa soveltaen luokittelin samat tavoitteet joko kognitiiviseksi, affektiiviseksi tai molemmiksi sen mukaan, millaista oppimista kyseisen tavoitteen mukaan tavoiteltiin.

Bloomin taksonomian mukainen karkea perusjako on luonnollisesti osin analyttinen, sillä kukin oppimistapahtuma sisältää affektiivisen elementin, jotta mitään oppimista voisi tapahtua. Tällainen jaottelu kuitenkin onnistui ilmaisemaan oppimistavoitteitten perusorientaatiota kohtuullisen hyvin, vaikka Bloomin varsinaista teoriaa voitaneen pitää varsinkin uusimpiin opetussuunnitelmiin nähden ainakin jossain mielessä vanhentuneena. Käyttämäni kahtiajako ei lisäksi onnistunut ilmaisemaan enää uusimman eli vuoden 2014 opetussuunnitelma-asiakirjan myötä tapahtunutta tavoitetasoa laadullista nousua. Bloomin teoriaan pohjaavan luokittelun antamat tulokset toimivatkin vain täydentävänä ja vahvistavana tutkimusnäkökulmana.

Smartin teoriaan perustuva luokittelu kykeni ilmaisemaan uskontotieteellisen otteen vahvistumisen sekä toisaalta ylipäättään kuvaamaan oppimistavoitteitten ja sitä myöten koko opetuksen luonteen muuttumista varsin hyvin ja onnistuneesti. Yhdessä systemaattisen analyysin kanssa ja Bloomin kognitiivinen-affektiivinen -jaottelulla täydennettynä kyettiin saavuttamaan perusteltuja ja kokonaisuutena luotettavia tutkimustuloksia.

Suomalainen uskonnonopetus on ollut perusluonteensa osalta jatkuvassa muutoksen prosessissa. Kun vuoden 1970 opetussuunnitelma korosti opetuksen eettistä ja yhteiskunnallisesti koossa pitävää luonnetta raamatulliseen ainekseen nojaten, oli vuoden 1985 opetussuunnitelma puolestaan yksilöllistä ja kokemuksellista tavoitteistoa suosiva. Siinä yhteiskunnallisuus ja eettisyys näyttäytyvät oppijan vahvasti korostuneen omakohtaisen katsomuksen tukemisen tehtävän kautta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat edelliseen opetussuunnitelmaan nähden paitsi niukat myös korostuneen faktaperusteiset. Tämä näkyykin siinä, että laajojen oppilaan persoonallisuuden kehittymiseen liittyvien tavoitteitten sijaan uskonnonopetuksen tavoitteena on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, jossa kristillistä maailmankatsomusta ei enää esitetä poikkeuksellisen valoisana. Kristinuskoa lähestytään entistä vahvemmin osana kulttuuria, vaikka tämä uskonnon keskeisesti kulttuuriperintönä näkevä suuntaus saakin eräänlaisen huipentumansa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa uskonnonopetuksen eettiseen perusteluun liittyvänä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa aiempaan nähden uutta onkin laaja-alaisemman uskontotieteellisen otteen selkeä vahvistuminen ja myös uskonnottomuuden parempi huomiointi yhtenä katsomuksellisuuden muotona. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna vuoden 2014 perusteissa uskonto

näyttäytyy kulttuurimerkitysten lisäksi selkeästi myös yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti relevantina laaja-alaisena ja oppijakeskeisenä oppiaineena.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan todeta myös se, että sisällöllisesti evankelis-luterilaisen uskonnon peruskomponentit ovat pysyneet pitkään hyvin samoina, vaikka niitten keskinäinen painoarvo ja toisaalta oppiaineen keskinäinen struktuuri ovatkin muuttuneet. Kuitenkin pitkään teologisten tieteenalojen oppiainetraditiot näyttävät vastaavan uskonnon oppiainekoostumusta, sillä uskonnonopetuksessa on käsitelty Raamattua, kirkkohistoriaa ja kirkkotietoa, etiikkaa, opillista ainesta ja muita kuin kristillisiä uskontoja. Peruskoulun uskonnonopetuksen koko historiassa näyttää siltä, että etiikka on ollut vahva ulottuvuus kautta linjan. Maailmanuskontojen rooli näyttää vähitellen kasvaneen ja vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa uskontotieteellinen ote on muutenkin selkeästi vahvistunut. Raamattu on selkeimmin joutunut antamaan tilaa muulle oppiaineelle. Kirkkohistorian oppiaineen määrä näytti lisääntyvän vähitellen ollen vuoden 2004 uskonnon kulttuurillista merkitystä painottavassa opetussuunnitelmatekstissä eräs huomattavimpia oppiaineryhmiä. Vuoden 2014 kirkkohistoria on kuitenkin selkeästi saanut väistyä nykyajan uskonnolliseen tilanteeseen liittyvien painotusten tieltä. Katekismusaineen jo kansakouluaikana tapahtuneen vähittäisen hiipumisen jälkeen opillisen aineksen osuus on ollut läpi tutkimuskauden varsin niukkaa ja sitä onkin selkeästi koetettu avata Raamatun ja kerronnallisen aineksen kautta. Kansainvälisessä keskustelussa on kuitenkin noussut esille näkökulma, että nimenomaan uskonnoille ominaisten eli pelastusoppiin ja laajemmin opilliseen ulottuvuuteen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta oppijat kykenisivät ymmärtämään uskonnon transsendentaaliseksi käsitettyä ydinolemusta ja siten koko uskonnon luonnetta aiempaa paremmin. Suomen vuoden 2014 uskonnonopetus ei näytä edellyttävän tällaisen pedagogisen otteen käyttöä, mutta ei toisaalta näytä myöskään oikein toteutettuna olevan sellaisen sinänsä uskontotieteelliseen otteeseen sopivaa tarkastelutapaa vastaan.

Kansainvälisessä keskustelussa nykyaikaisen uskonnonopetuksen edellytetään perustuvan yhteiskunnallisiin kasvatusintreisseihin. Periaatteessa tämä juonne on ollut olemassa suomalaisessa uskonnonopetuksessa läpi historiansa, mutta 2010-luvun ja aiempaan nähden yhtäältä sekulaaristuneemman ja toisaalta monikulttuurisemman Suomen näkökulmasta aiempien aikojen uskonnonopetus saattaa helposti samaistua kirkon kasteopetukseen. Onkin totta, että erityisesti vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmaperusteitten mukainen uskonnonopetus sopinee esimerkiksi uusinta vuoden 2014 opetussuunnitelmaa paremmin yhteen kirkon kasvatuksen uskonnollista sitoutumista vahvistamaan pyrkivän ja sellaisena kirkolle keskeisen kasvatuksen juonteeseen kanssa. On kuitenkin pidet-

tävä mielessä, että esimerkiksi vuoden 1970 opetussuunnitelmaa ei voida lukea lähes 50 vuotta myöhäisemmän yhteiskunnallisen tilanteen ja arvomaailman valossa sortumatta vääristävään anakronismiin.

Toisaalta nykyaikaisen katsomusopetuksen edellytetään opettavan sietokykyä suhteessa katsomukselliseen moninaisuuteen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukainen uskonnonopetus onkin selvästi aiempaa vahvemmin tietoinen tästä moninaisuudesta nousevasta ja sen aiheuttamasta uudenaikaisesta katsomuskasvatusproblematiikasta. Niin ikään kansainvälisesti korostettu etiikan merkitys on koko tutkimusjakson ollut suomalaisessa uskonnossa keskeistä ainesta ja tavoitteistoa, mutta siinä missä vuoden 1970 opetussuunnitelmassa etiikka kytkettiin vahvasti Raamattuun, on vuoden 2014 opetussuunnitelmaperusteitten etiikanopetus tietoinen vaihtoehtoisten etiikkojen olemassaolosta ja tähän liittyvän dialogin tarpeellisuudesta. Näyttää siis siltä, että suomalainen uskonnonopetus elää vahvasti ajassa ja sen vaatimuksissa kiinni. Suomalaisessa katsomusopetuskeskustelussa näytään kuitenkin olevan juututtu kysymykseen parhaasta uskontojen ja katsomusten opetuksen mallista. Keskustelun kannalta olisi kuitenkin tarpeen osata erottaa kysymys siitä, olisiko uskontoja ja katsomuksia viisasta opiskella edelleen erillisissä tai ainakin osittain erillisissä opetusryhmissä yhteiseen aineeseen siirtymisen sijaan, ja toisaalta se, mitä uskonnonopetus nykyisellään valitsevan järjestelmän puitteissa tosiasiaassa on. Tässäkin suhteessa jatkotutkimuksella on tärkeä tehtävä yhteiskunnallisen keskustelun tukemisessa.

Tulevan tutkimuksen tehtävänä on toki muutenkin lähestyä uskonnonopetusta muilla menetelmillä. Opetussuunnitelma-asiakirjojen ja kunkin oppiaineen muotoutumisen prosesseja niissä tulisi tarkastella esimerkiksi politiikkatieteitten näkökulmasta, jotta voitaisiin tehdä näkyväksi niitä vallankäytön mekanismeja, jotka ohjaavat kunkin aineen opetusta aina kerrallaan noin kymmenen vuoden ajan. Toisaalta varsinaisilla historiallisen tutkimuksen menetelmillä voitaisiin tarkemmin analysoida sitä, miten kukin opetussuunnitelma heijastaa omaa aikaansa. Tässä suhteessa Saila Poulter on jo tehnyt vahvaa työtä eri aikojen uskonnonopetuksen kansalaiskasvatuksellisen ulottuvuuden selvittämisellä. Oma työni ei varsinaisesti tee tällaista historiallista tutkimusta vaan se on enemmän ajassa eli diakronisesti vertailevaa tutkimusta, joka ei varsinaisesti pyri historialliseen selittämiseen, vaikka toki kunkin aikakauden jälki on opetussuunnitelmateksteissä näkyvissä.

Kaiken kaikkiaan oma työni mukaan lukien uskonnonopetuksen ja erityisesti evankelis-luterilaisen uskonnon opetussuunnitelmatutkimusta on olemassa kohtuullisen runsaasti, joten jatkossa tulisi tutkia niin historiallisilla kuin muillakin menetelmillä tosiasiallisesti koettua uskonnonopetusta. Opetussuunnitelmatutkimusta olisi toki hyödyllistä tehdä eri katsomusaineitten välillä myös uudempien opetussuunnitelmien osalta. Jatkossa on perusteltua kysyä myös sitä, miten opetussuunnitelman

vaihtuminen saman opettajan kuitenkin jatkaessa vaikutti oppilaitten kokemaan opetussuunnitelmaan, sillä tässä työssä olen osoittanut opetussuunnitelmaston muutosten olleen kuitenkin varsin huomattaviakin. Myös eri vuosikymmenten oppikirjojen tutkimus avaisi oman ulottuvuutensa suomalaisen uskonnonopetuksen historiaan. Edelleen hyvin tarpeellista olisi tarkastella rinnakkain Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustoiminnan ja yhteiskunnallisen koulun evankelis-luterilaisen uskonnon oppiaineen välistä suhdetta sekä laajemminkin kirkkojen ja muitten uskonnollisten yhdyskuntien sekä yhteiskunnallisen kasvatuksen suhdetta kaikkien kasvattajatahojen ja ennen muuta suomalaisten lasten ja nuorten yhteiseksi hyväksi.

Uskonnonopetuksen kokonaisuuden perusteella näyttää siltä, että laaja-alainen uskonnon ilmiöön keskittyvä oppiaine pystyy perustelemaan olemassaolonsa parhaiten monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa uskonto perustellaan ennen muuta uskonnon ja etiikan läheisellä sisäisellä suhteella, joka tukee koko yhteiskunnallista eheyttä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa uskonnon oppiaine perustellaan vahvasti antropologisen perustelun kautta, joka ikään kuin kokoaa eettisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurillisen perustelun yhteen tämän ihmisen luontaisen merkityksenkaipuun perustalle. Antropologinen perustelu onkin sinänsä kohtuullisen vahva peruste itsenäiselle katsomusopetukselle, mutta ei välttämättä juuri uskonnonopetukselle. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa näkyikin vuoden 1985 opetussuunnitelmaan nähden voimistuva yhteiskunnallisen, eettisen ja kulttuurisen perustelun itsenäinen läsnäolo, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet näyttävät korostavan lähinnä uskonnon eettistä ja kulttuurista ulottuvuutta. Tällöin kuitenkin itsenäisen uskonnonopetuksen rooli näyttää hieman huteralta: uskonnon ja etiikan heikentyneen sisäisen sidoksen myötä etiikka voidaan erottaa omaksi oppiaineekseen ja uskontojen kulttuuriaines sulauttaa osaksi muita oppiaineita. Sen sijaan vuoden 2014 opetussuunnitelma osoittaa selkeästi itsenäisen uskonnonopetuksen paikan lähestyessään uskontoa kokonaisvaltaisena ilmiönä, joka vaikuttaa monisidoksisesti niin etiikkaan, yhteiskuntaan, kulttuuriin kuin yksittäiseen ihmiseenkin. Uskontoa ja yleensä katsomusopetusta koskeva keskustelu tulee jatkumaan, mutta ainakin voitaneen rehellisesti todeta, että jo nyt koulussa on oppiaine, joka käsittelee monipuolisesti eri uskontoja, uskonnottomuutta, etiikkaa ja moraalia.

LÄHTEET

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2014. Christianity as Culture and Religions as Religions. An Analysis of the Core Curriculum as Framework for Norwegian RE – *British Journal of Religious Education*, vol. 36. no. 3, 265–281.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. 1971. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Boeve, Lieven. 2012. Religious education in a post-secular and post-Christian context – *Journal of Beliefs & Values*, vol. 33, no. 2, 143–156.
- Buchanan, Michael. 2005. Pedagogical Drift: The Evolution of New Approaches and Paradigms in Religious Education – *Religious Education*, vol. 100, no. 1, 20–37.
- Ehnqvist, Tarja. 2012. Espanjalainen uskonnonopetus muutosten pyörteissä (1939–2012) – *Kasvatus & Aika* 6 (4), 5–17.
- Franken, Leni & Loobuyck, Patrick. 2015. The Future of Religious Education on the Flemish School Curriculum: A Plea for Integrative Religious Education for All. – *Religious Education*, vol. 108, no. 5, 482–498.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, Aino. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 167.
- Heinonen, Anu & Kallioniemi, Arto. 2015. Uskonnonopetuksen tarkastelua monikulttuurisen Belgian kontekstissa. Teoksessa Kauppinen, M., Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 8, 113–132.
- Hella, Elina & Wright, Andrew. 2009. Learning 'about' and 'from' religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK – *British Journal of Religious Education*, vol. 31, no. 1, 53–64.
- Iisalo, Taimo. 1968. Suomen koulujen uskonnonopetus 1843 - 1883. Helsinki: Suomen Kirkkohistoriallisen seuran julkaisuja 78. Diss.
- Innanen, Tapani. 2006. Uskonnon oppimista maalaisyhteisössä. Paikallistutkimus Kallislahden kyläkoulun ajalta ja alueelta. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 97.

- Innanen, Tapani. 2009. Rippikoulun opetussuunnitelma ja asema uskontokasvatuksessa. Teoksessa T. Innanen & K. Niemelä (toim.) Rippikoulun todellisuus. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. 16–34.
- Innanen, Tapani & Niemelä, Kati (toim.) 2009. Rippikoulun todellisuus. Tampere: Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107.
- Isotalo, Leena. 2012. Yhteinen hyvä ja yksilön oikeus. Kansakoulun uskonnonopetus Kansallisen Kokoomuspuolueen politiikassa 1918–1923. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 222
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Diskurssianalyysin aakkoset. Toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Vastapaino: Tampere, 17–47.
- Jolkkonen, Jari. 2007. Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jussila, Juhani, Montonen, Kaisa & Nurmi, Kari E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Terttu Gröhn & Juhani Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123, 157–208.
- Kallioniemi, Arto. 2007a. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Kallioniemi A. & Salmenkivi E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41–52.
- Kallioniemi, Arto. 2007b. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppinaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi A. & Salmenkivi E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Helsingin yliopisto, 55–76.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1973). Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay Co., Inc.
- Kuikka, Martti T. 1978 Peruskoulun uskonnonopetus opettajien näkökulmasta. Tutkimus opettajien tavoite- ja oppiainepreferenssiä sekä opetuskäytännöstä ja opetusvaikeuksien kokemisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja A 20/1978.
- Kuusisto, Arniika & Kallioniemi, Arto. 2014. Pupils' view of Religious Education in a Pluralistic Educational Context – Journal of Beliefs and Values, vol. 35, no. 2, 155–164.
- Kuusisto, Elina & Tirri, Kirsi. 2014. The Core of Religious Education: Finnish Student Teachers' Pedagogical Aims – Journal of Beliefs and Values, vol. 35, no. 2, 187–199.
- Kähkönen, Esko. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944 - 1970. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Diss.
- Liagkis, Marios. 2015. Religious Education in Greece: a New Curriculum, an old issue – British Journal of Religious Education, vol. 37, no. 2, 153–169.
- Liljestrand, Johan. 2015. Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from citizenship education perspective – British Journal of Religious Education vol. 37, no. 3, 240–255.

Moore, Diane. 2014. Overcoming Religious Illiteracy: Expanding the Boundaries of Religious Education – Religious Education, vol. 109, no. 4, 379–389.

Moulin, Dan. 2011. Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons – British Journal of Religious Education vol. 33, no. 3, 313–326.

Niemelä, Kati. 2002. Hyvä rippikoulu. Rippikoulun laatu ja vaikuttavuus. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

Odiah, Liisa. 2007. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnon opetuksen tulevaisuus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Kallioniemi A. & Salmenkivi E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämissaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Helsingin yliopisto, 91–109.

Patrick, Margaretta. 2015. A call for more religious education in the secondary social studies curriculum of western Canadian provinces – Curriculum Inquiry, vol. 45, no. 2, 154–175.

Pellikka, Ismo; Tossavainen, Timo. & Juvonen, Antti. 2015. Uskonnon opiskelun merkitys peruskoulun ylemmillä luokilla ja lukiossa tyttöjen ja poikien arvioimina. Teoksessa Kauppinen, M., Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) Elävä ainepedagogiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 9, 60–74.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Poulter, Salla. 2013. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 5.

Pruuki, Lassi. 2003. Miten opettaa sitä, mitä ei voi opettaa? Uskon ja kasvatuksen suhde Martti H. Haavion pedagogiikassa. Helsinki.

Puolimatka, Tapio & Tirri, Kirsi. 2000. Religious Education in Finland: Promoting Intelligent Belief? – British Journal of Religious Education, vol. 23, no.1, 38–44.

Pyysiäinen, Markku. 1982. Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus. Opetussuunnitelma-analyysi Suomen ja Ruotsin peruskoulun uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöstä. Jyväskylä: Kirjapaja. Diss.

Pyysiäinen, Markku. 2000. Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Rissanen, Inkeri. 2014. Developing Religious Identities of Muslim Students in the Classroom: a Case Study from Finland – British Journal of Religious Education, vol. 36, no. 2, 123–138.

- Räsänen, Antti. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsityksen uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248.
- Saine Harri. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turku : Turun yliopisto. Diss.
- Seppo, Juha. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.
- Smart, Ninian. 2005. Uskontojen maailma. Helsinki: Otava.
- Suni, Hannu. 2005. Sekularisaation puristuksessa. Koulut kristillisen arvojatkuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860-1960. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 195.
- Schweitzer, Friedrich; Ilg, Wolfgang & Simojoki, Henrik (toim.) 2010. Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. Comparative Study in Seven Countries. Gütersloher Verlagshaus.
- Taipale, Matti. 1980. Rippikoulun syntyvaiheet Turun hiippakunnassa 1627–1763. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 120.
- Tamminen Kalevi. 1967a. Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912 - 39. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 75. Diss.
- Tamminen, Kalevi. 1967b. Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan vaihteen murroksessa. Maamme kansakoulujen uskonnonopetuksen asema, tavoitteet ja opetussuunnitelmat vuosina 1898 - 1912. Helsinki: Wsoy. Diss.
- Tamminen, Kalevi. 1991. Religious Development in Childhood and Youth. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Teece, Geoff. 2008. Learning from religions as 'skillful means': a contribution to the debate about the identity of religious education – British Journal of Religious Education, vol. 30 no. 2, 187–198.
- Timonen, Soili. 2001. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämispyrkimykset autonomisessa Suomessa 1809–1848. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 185. Diss.
- Tirri, Kirsi. 2006. Religion, Spirituality and Identity. Bern: Peter Lang.
- Tirri, Kirsi & Kallioniemi, Arto. 1999. Luokanopettajiksi opiskelevien käsityksen uskonnosta kouluaineena. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 208.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ubani, Martin. 2007. Young, Gifted and Spiritual – The Case of Finnish Sixth-Grade Pupils. Helsingin yliopisto.
- Ubani, Martin. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaalgamaa, Eeva. 2003. Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen hyväksyminen osaksi päiväkotien toimintaa. Helsingin yliopisto. Diss.
- Viljanen, Kaisa. 2016. Ihmiseksi oppii jo päiväkodissa. Helsingin Sanomat 27.10.2016, A4.

Välimäki, Hannu. 1998. Lauri Ingman suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 179.

Väänänen, Kyösti. 1990. Evankelisluterilainen uskonnonopetus Savonlinnan seminaarissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 36.

Walshe, Karen & Teece, Geoff. 2013. Understanding 'religious understanding' in religious education – British Journal of Religious Education, vol. 35, no. 3, 313–325.